جـامعـــــــة اليرمـــــــــوك
كليـــــــــــة التـــربيـــــــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي



التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين

Self-Regulated Learning and its Relationship to Both Achievement Motivation, and Locus of Control among a Sample of High School Students Gifted and Non-Gifted

إعداد
ربيعة عمر سالم الحضيري

إشراف
الدكتور: نصر محمد العلي

حقل التخصص – علم النفس التربوي

2013

التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين

إعداد

ربيعة عمر سالم الحضيري

ماجستير علم النفس التربوي، جامعة المرقب، 2004

بكالوريوس علم النفس التربوي، جامعة المرقب، 1998

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

نصر محمد العلي ....مشرفاً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

نضال كمال الشريفين ....رئيساً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

شفيق فلاح علاونة ....عضـواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أحمد يوسف قواسمة ....عضـواً

أستاذ في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

نصر يوسف مقابلة..عضـواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

نافز احمد بقيعي ....عضـواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية الجامعية

تاريخ مناقشة الأطروحة

2013 /4 /28

الإهداء

إلى بلد الطيوب التي حملناها في القلوب

ليبيا الحبيبة

إلى والدي الحبيبين اللذين رافقني قلباهما طول رحلتي العلمية أطال الله

عمرهما وأمدهما بالصحة والعافية

إلى إخوتي وأخواتي الذين لم يبخلوا علي بدعمهم

أهدي خلاصة جهدي هذا . . . .

الباحثة

ربيعة الحضيري

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله، وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين... أسأل الله العلي القدير أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يديم رضاه عنا، وأن يهدينا إلى صراطه المستقيم.

أما بعـــــــد،،،

فإذا كان الوفاء يقتضي أن يرد الفضل لأهله، فإنني أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان بالفضل الجزيل إلى الدكتور/ **نصر محمد العلي** الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل، ولم يتوان عن تقديم التوجيهات والتوضيح حتى اكتمل هذا العمل، وقد كان مثالاً لأخلاق العامل في حسن التعامل ورحابة الصدر والتفهم لطلابه. جعل الله ذلك في ميزان حسناته.

كما أتقدم بجزيل شكري وامتناني إلى أساتذتي **أعضاء هيئة التدريس** بقسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك لما قدموه من عون، ولمواقفهم الطيبة التي كان لها خير الأثر في نفس الباحثة.

كما أشكر كل من قدم لي مساعدة أو نصيحة، وأخص بالشكر **موظفي مديرية إربد الأولى، المديرين والمرشدين التربويين بكل من، مدارس الملك عبد الله للتميز، ومدرسة جمانة الثانوية للبنات، ومدرسة إربد الثانوية للبنات، ومدرسة طبريا الثانوية، ومدرسة على خلقي الشرايري للبنات،** كما أشكر **الطلبة والطالبات** الدارسين بهذه المدارس على تعاونهم في الإجابة على أدوات الدراسة، وكذلك أشكر **أعضاء لجنة المناقشة وهم الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة والأستاذ الدكتور أحمد سوسف قواسمة والدكتور نصر يوسف مقابلة والدكتور نافز أحمد بقيعي**، ولا يفوتني أن أشكر الدكتور رضوان عبد الكريم الذي تفضل بمراجعة هذه الأطروحة لغوياً.

ولا يفوتني أن أشكر في هذا السياق أفراد أسرتي الذين قدموا لي كل الدعم لتجاوز الصعوبات والظروف من أجل مواصلة رحلتي العلمية.

الباحثة

ربيعة الحضيري

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الملخص

الحضيري، ربيعة عمر سالم. التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، (2013). (المشرف: د. نصر محمد العلي).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، وكلٍ من دافعية الإنجاز، ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين، والتعرف على الفروق التي تعزى إلى متغيري الجنس ومستوى التحصيل إن وجدت.

تكونت عينة الدراسة من 286 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، و تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة من 5 مدارس بمديرية التربية والتعليم بمنطقة إربد الأولى من مختلف الشعب والفروع بهذه المدارس. وقد شملت العينة طلاباً متفوقين و غير متفوقين لغرض المقارنة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي طوره رشوان (2005) في البيئة المصرية بعد تعديله ليتلاءم مع البيئة الأردنية، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعده هيرمانز وعربه موسى (1987)، ومقياس روتر للضبط الداخلي ـ الخارجي بصورته المعربة والمطورة للبيئة الأردنية (برهوم، 1979).

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتياً وكل من دافعية الانجاز، ومركز الضبط. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى متغير مستوى التحصيل لصالح المتفوقين، وأخرى تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ووجدت فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير

المستوى التحصيلي لصالح المتفوقين، وأخرى تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط تعزى إلى متغير مستوى التحصيل لصالح المتفوقين، بينما لم توجد فروق في مركز الضبط تعزى إلى متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، مركز الضبط، طلبة المرحلة الثانوية، الطلبة المتفوقون.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين واكتسابهم للمعرفة من أكثر المطالب إلحاحاً في العملية التعليمية برمتها، سواء كان ذلك من قبل المتعلمين أنفسهم أو من قبل الأسرة والمجتمع والقائمين على العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما دعا الباحثين والمختصين في التربية إلى إيجاد أساليب وأفكار جديدة تحقق هذه الأهداف. ويعتبر التعلم المنظم ذاتياً من أهم الأفكار الجديدة التي برزت مؤخراً، حيث أنه يتيح الفرصة للمتعلم اكتساب المعرفة والمعلومات بشكل أكثر فاعلية، لذلك فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم.

ويقوم التعلم المنظم ذاتياً على فكرة أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها. ولذلك يوصف التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية بناءة ونشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف (Schunk, 2001).

ويرى سينج (Singh, 2009) أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد على أن الطالب يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويتيح لنفسه الفرصة لكي يكون قادراً على وضع أهداف تعلمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعلمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى الطالب شعوراً بحسن الأداء والفاعلية؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه. وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصراً مهماً من عناصر التعلم المنظم ذاتياً.

ويقدم بوردي (Purdie) المشار إليه في الجراح (2010) نموذجاً يتضمن أربع مكونات للتعلم المنظم ذاتياً: أولها وضع الهدف والتخطيط ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد. وثانيها: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها:التسميع والحفظ ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. ورابعها: طلب المساعدة الاجتماعية ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

وتعتبر المرحلة الثانوية مرحلة هامة ودقيقة تقابل مرحلة نمائية على درجة كبيرة من الحساسية وهي مرحلة المراهقة، حيث تتضح فيها شخصية المراهق ويصبح أكثر إلحاحاً لتحقيق الاستقلال الذاتي ورسم الخطوط العريضة للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ولا شك أن التعلم المنظم ذاتياً هو السلم الذي سيمكنه من تحقيق هذه الأهداف بما أنه قائم أصلاً على الاستقلالية والتنظيم الذاتي. وغني عن البيان أن التنظيم الذاتي للتعلم يتطلب دافعية داخلية لدى المتعلم توجهه وتدفعه إلى تنظيم أفكاره ومراقبة مدى تقدمه في إنجاز المهام التي يخططها لنفسه ومن هنا تبرز العلاقة القوية التي تربط ما بين دافعية الإنجاز لدى المتعلم وقدرته على تنظيم تعلمه وضبط نفسه للمضي قدماً في هذا التعلم.

والدافعية طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية (أبو غزال، 2007). ولعل دافعية الإنجاز من أهم أنواع الدافعية وأكثرها إلحاحاً لتحقيق تعلم فعال وأشدها تأثيراً في التعلم بشكل عام والتعلم المنظم ذاتياً بشكل خاص. ودافع الإنجاز هو:

نمط من التخطيط للأفعال والمشاعر المرتبطة مع حاجة قوية لإنجاز الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار والاستقلالية وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم (Ball,1977).

ويرى الفحل (1999) أن دافعية الإنجاز هي السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر هذه الرغبة في التفوق والإتيان بأفعال ذات مستوٍ راقٍ خاصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز. دافعية الإنجاز إذن طاقة التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه ذاتياً، وهي التي تدفعه للسيطرة على نفسه وأفكاره لبلوغ التفوق والامتياز.

ولا تتوفر القدرة على التعلم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى المتعلمين بنفس القدر حيث تشير الدراسات إلى أن لدى الطلبة المتفوقين قدراً أكبر من هذه المقدرة وهو ما قد يكون من أهم العوامل المساعدة على تفوقهم وتميزهم. فقد توصل الفحل (1999) إلى أن دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين أعلى بكثير منها لدى العاديين وهي أيضاً أعلى لدى الإناث من الذكور. ووجد رشوان (2006) أن دافعية الإنجاز ترتبط ارتباطاً موجباً مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويؤثر كل منهما في تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية.

كذلك يتوقع أن يرتبط التنظيم الذاتي للتعلم عند المتعلم بمركز الضبط لديه، ويعتبر مركز الضبط من المفاهيم الأساسية في الشخصية، ومعرفة أنماطها المختلفة، كما أنه هام في فهم السلوك الإنساني في مواقف الحياة المختلفة، سواء أكانت هذه المواقف نفسية، أم اجتماعية، أم مهنية،أم تعليمية.ويشير (سرحان، 1996) أن الأفراد ذوو الضبط الداخلي لديهم القدرة على ضبط الأحداث، والسيطرة عليها، أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فهم محكومون بعوامل خارجية.

فالإنسان إما أن يكون داخلي الضبط، أو خارجي الضبط، فإذا كان إدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله يعزى لقدراته الخاصة، فإن مصدر الضبط لديه يكون داخلياً. وإذا كان إدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله يعزى لعوامل خارجة عن سيطرته؛ فإن مصدر الضبط لديه يكون خارجياً (شافعي، 1998). ويتمتع الأفراد ذوو الضبط الداخلي بقدرات أكثر على المستوى العقلي من حيث استخدام المعلومات وتحليلها، كما أن لديهم واقعية في تنفيذ النشاطات. يضاف إلى ذلك حاجتهم إلى رفع الدافعية من أجل أداء أكاديمي أفضل. كما أن اختلاف الأفراد في إدراك العلاقة بين الأسباب، والنتائج ينعكس على أنماط السلوك؛ وبالتالي فإن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي يحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم في النجاح، والفشل (بني خالد، 2009).

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وكلٍ من دافعية الإنجاز ومركز الضبط، فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية كبيرة، وعلى الأخص لأنها تتناول مرحلة وأكاديمية فاصلة في حياة الفرد وهي المرحلة الثانوية. فهذه المرحلة هي التي يصبح فيها الفرد أكثر استقلالاً واعتماداً على نفسه ويكتسب فيها مهارات التخطيط لدراسته، وهي أيضاً التي تؤسس للمرحلة الجامعية التي تحدد وتبني الشخصية المهنية للطالب.

نشأة التعلم المنظم ذاتياً

ساهمت العديد من النظريات والنماذج في مجال علم النفس في نشأة التعلم المنظم ذاتياً كنظرية التعلم الإجرائي وآراء فيجوتسكي (Vygotsky) ونماذج التعلم المعرفي والنظرية المعرفية الاجتماعية والنظريات البنائية، حيث أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتياً في هذه النظريات والتي كان لها أثر كبير في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً وتحديد العمليات الفرعية فيه ومن ذلك مثلاً:

- تأكيد نظرية التعلم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة أو المعززات ذات الأثر طويل المدى.
- تأكيد اتجاه معالجة المعلومات على بعض الخصائص المميزة والتي آثرت التفسيرات النظرية للتعلم وصفها كعمليات للمراقبة الذاتية، والمتمثلة في مصطلح التغذية الراجعة المعلوماتية، وهنا يفترض أن التنظيم الذاتي يحدث من خلال افتراض معايير تقويمية ذاتية يراقب الفرد في ضوئها نتائج أفعاله ويعدل ويكيف أفعاله في ضوء نتائج تلك المراقبة (Zimmerman & Schunk, 2001).
- وكذلك كان لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي أثر كبير في تفسير تطور وتحسن القدرة على التنظيم الذاتي وكذلك في التعرف على العمليات المحددة للتعلم المنظم ذاتياً مثل الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف. حيث يعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، فقد أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على هذا السلوك، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات.
- وكذلك كان هناك تأثير لآراء النظرية البنائية والتي تؤكد على المهارات الذاتية في تطوير استراتيجيات للتعلم أو الأداء كاستخدام إستراتيجية التفصيل أو أخذ الملاحظات لتعميق الفهم، حيث يفترض هنا أن استخدام المتعلم لإستراتيجية معينة بفاعلية يتوقف على قدرته على تقسيم المهام إلى أجزاء وتنظيم هذه الأجزاء بطريقة هرمية مما ييسر عليه تعلم هذه المهارات (رشوان، 2006).

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

يستخدم مصطلح التعلم المنظم ذاتياً لوصف مداخل التعلم المستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل المدرسة وخارجها، و يعتبر عاملاً أساسيًا، ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسي (Butler & Winne, 1995). ويشير أيضاً إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتياً، والأحداث المخطط لها والضرورية للتأثير على تعلم الفرد ودافعيته (Ruohotie, 2002).

وبشكل عام فإن التعلم المنظم ذاتياً هو عملية تخطيط فردية وتنظيم وإرشاد ومراقبة ذاتية وتقييم من قبل المتعلم نفسه لعملية تعلمه (Van Den Hurk, 2006). ولذلك فإن هذا النمط يشدد على فكرة نشاط الطلاب ومشاركتهم البناءة في عملية التعلم، عن طريق تحديدهم للأهداف والاستراتيجيات الخاصة التي تساعدهم على تحسين تعلمهم (Ogawa, 2011).

وهو يمثل قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التى يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والتطبيق (Boekaerts, 1999: 446).

ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعاً ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة. (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004: 22).

ويعرفه شنك (Schunk, 1989: 83) بأنه: سلوكيات الطلاب المولدة ذاتياً، والموجهة بنظام نحو تحقيق أهداف التعلم .كما يعرفه بروفى (Brophy, 1998: 197) بأنه: التعلم النشط الذي يتحمل فيه الطلاب المسئولية على عاتقهم ليحفزوا أنفسهم للتعلم مع الفهم.

ويعرفه بنترِتش (Pintrich, 1999a: 459) بأنه: العملية التي يستخدم فيها الطلاب الاستراتيجيات لينظموا معرفتهم أى استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات إدارة الموارد والتى يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم.

ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعاً ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة (Montalvo & Gonzalez, 2004).

ومفهوم التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى الدرجة التي يكون عندها الأفراد مشاركين نشطين بشكلٍ ما وراء معرفي، ودافعي، وسلوكي في عملية تعلمهم. وبصفة عامة تختلف تعريفات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، ومع ذلك توجد عدة نقاط أساسية تشترك فيها معظم التعريفات وهى:

1- الاستخدام الغرضي للعمليات والاستراتيجيات المحددة لتحسن من التحصيل الدراسي للطلاب؛ ففي كل التعريفات يفترض أن يكون الطلاب واعين بالفائدة المحتملة لعمليات التنظيم الذاتي في تعزيز التحصيل الدراسي.

2- التغذية الراجعة الموجهة نحو الذات أثناء التعلم: وهذه الحلقة تشير إلى عملية دائرية يراقب فيها الطلاب الطرق، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم، ويستجيبون لهذه التغذية الراجعة بطرق متعددة، تتراوح مابين التغيرات الضمنية في إدراك الذات إلى التغيرات الصريحة في السلوك مثل تغيير الإستراتيجية المستخدمة بإستراتيجية أخرى (السيد، 2009).

3- وصف كيف ولماذا يختار الطلاب أاستخدام عمليات منظمة ذاتياً محددة أو إستراتيجية أو استجابات.

طبيعة التعلم المنظم ذاتياً

إن عملية التعلم تتضمن على نحوٍ نموذجي استخدام عمليات منظمة ذاتيًا عديدة مثل: التخطيط، وتجهيز المعلومات، والمراقبة ما وراء المعرفية، والتنظيم والتأمل (Azevedo, 2009).

ويتفق التعلم المنظم ذاتياً مع الفكرة المعاصرة القائلة بأن الطلاب ليسوا متلقين سلبيين للمعلومات، ولكنهم يمارسون ضبطاً على وضع التعلم لإحراز أهداف تعلمهم، ومن ثم فالتعلم يعتبر تكيفي لأنه يمثل استجابات الفرد للمتطلبات، والفرص البيئية المتغيرة بناءً على قدرات الفرد وإمكاناته (Paris & Winograd, 2001)

وعملية التعلم عملية تعاونية يتفاعل فيها المعلم والطالب، حيث يمد المعلم الطالب بالمساعدة في تنمية استراتيجيات ومهارات مختلفة للتعلم الموجه ذاتياً self-directed learning ثم يعطى الطالب تدريجياً مسؤولية متزايدة لاستخدام، وتحديد هذه الاستراتيجيات بنفسه. ولكي يكون التعلم منظماً ذاتياً لابد من توفر الشروط الآتية:

1- الوعي بالتفكير Awareness of Thinking: أي الوعي بالتفكير الفعال، وتحليل الفرد الخاص، وهذا يمثل ما وراء المعرفة، أو التفكير حول التفكير

2- استخدام الاستراتيجيات:Use of Strategies حيث يضمن التعلم المنظم ذاتياً رصيداً متنامياً من استراتيجيات التعلم، والدراسة، والضبط الذاتي، والسعي وراء تحقيق الأهداف، ويجب التمييز بين امتلاك الفرد للاستراتيجيات وبين استخدامه لها فمعرفة الفرد بماهية الإستراتيجية يختلف تماماً عن كونه ميالاً لاستخدامها وتعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة.

3- الدافعية المستدامة Sustained Motivation: وهذا المظهر يتطلب الجهد والاختيار، ويتضمن قرارات دافعية حول أهداف النشاط، والصعوبة المدركة، وقيمة المهمة، وإدراكات

قدرة المتعلم على إكمال المهمة، والنتائج المحتملة للنجاح، أو الفشل (Paris & Winograd, 2001).

4- الاختيار Selection: أي اختيار ما إذا كنت ستستمر في أداء الأنشطة المختلفة أو لا – ومثل هذا الاختيار قد يكون معقدًا في مواقف التحصيل حيث يوجد عدم تأكيد حول النواتج المحتملة (Wigfield & Eccles, 2002).

وأثناء عملية التعلم، فإن الطلاب يقيمون فعالية الاستراتيجيات المحددة التي يمكنها أن تحقق أهداف التعلم الخاصة بهم، ويقيمون فهمهم للموضوع، ويصدرون أحكاماً ضرورية خاصة بالمعرفة، والسلوك، والمظاهر الأخرى الخاصة بسياق التعلم. وتكون هذه الأحكام التكيفية مبنية على المراقبة المستمرة والمقارنة بمعايير التعلم، وهي تُسهل قراراتهم بخصوص متى، وكيف، وماذا ينظمون؟ (Azevedo, 2009).

ويلقى واين وآخرون (Winne, Jamieson, Muis ., 2001) الضوء على ثلاثة ملامح رئيسة للتعلم المنظم ذاتياً:

أولاً: أن التعلم المنظم ذاتيا يصف أنماطًا من المعرفة، فعلى سبيل المثال: يعتمد التعلم المنظم ذاتياً على محتويات الذاكرة طويلة المدى، وعلى العمليات المعرفية مثل البحث الذي يقوم به المتعلم على هذا المحتوى. ثانياً: هو تعبير عن القوة وهذا يستلزم أن يكون لدى المتعلم تصوراً معرفياً للأهداف. ثالثًا: أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن نشاطين مختلفين وهما: المراقبة ما وراء المعرفية، والضبط ما وراء المعرفي.

ويرى جابر (1999) أن المتعلمين المنظمين ذاتياً هم أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة مهام رئيسية هي:

- تشخيص الموقف التعليمي تشخيصياً صحيحاً دقيقاً.

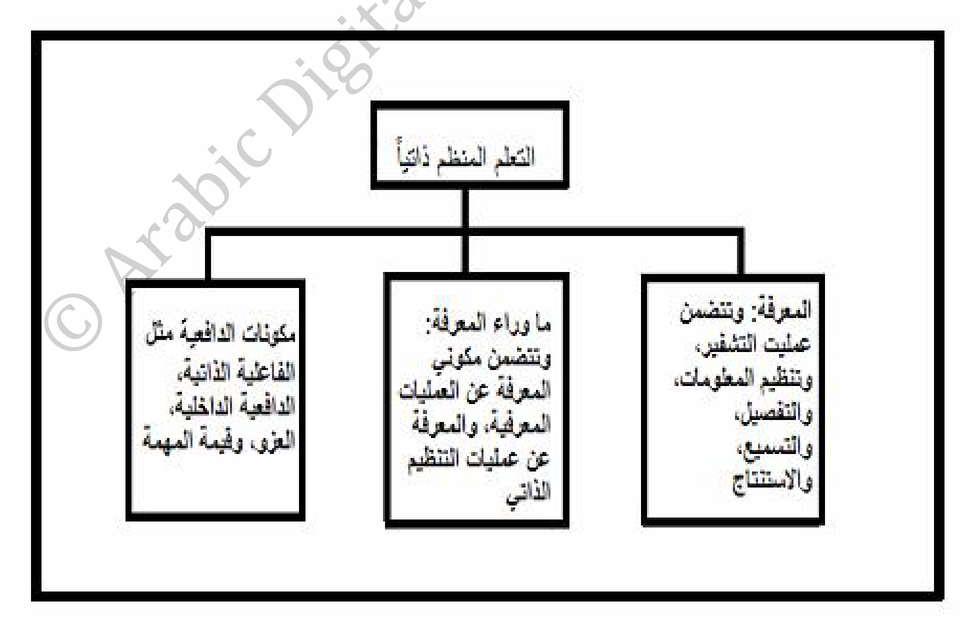
- اختيار استراتيجية تعلم مناسبة لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- مراقبة فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في التجهيز والمعالجة.
- الاندفاع للاندماج في موقف التعلم حتى تحقيق الهدف.

مكونات التعلم المنظم ذاتياً

يتضمن التعلم المنظم ذاتياً ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في المعرفة، وما وراء المعرفة والدافعية. وتعد هذه المكونات محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي. وأي ضعف في مستوى واحد منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة. ولذلك تحاول النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً إحداث نوع من التكامل بينها وبشكل يسهل فهم عملية التعلم والأداء الأكاديمي (سحلول، 2009). وهو ما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (1)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً (رشوان، 2006)



أ- **المعرفة: Cognition**

التفسيرات المعرفية للتعلم والسلوك الإنساني تؤكد على أن كل ما يصدر عن الفرد من استجابات إنما يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية وعلى ما يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات، فما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، حيث أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، وما هو مخزون في الذاكرة يساهم بدرجة كبيرة في تحسين التعلم (الفرماوي ورضوان، 2004).

وينظر وولترز (Wolters, 2003 b) إلى المتعلم ذي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتياً على أنه يمتلك أساساً معرفياً جيداً يمكنه من توظيف الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في تعلم المهام الأكاديمية المختلفة التي يتعرض لها بفاعلية، وبالتالي فالمعرفة تسهل الأداء الفعلي للمعلومات وعملية تقييم النتائج.

ب- **ما وراء المعرفة: Met-Cognition**

يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى التفكير حول التفكير والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سوف يقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة واستيعاب هذه المهمة، وأخيراً تقييم مدى التقدم في أدائها. ويعتبر جون فلافل (John Flavell) أول من استخدم هذا المصطلح (الزغول والزغول، 2009). وقد عرفها بأنها معرفة المتعلم بمنظومة المعرفة لديه، وضبط المعرفة التي تنعكس على المراقبة وتنظيم وفهم العمليات المعرفية، وكذلك اتخاذ القرارات التي تنظم اختيار واستخدام أشكال المعرفة المتنوعة (رشوان، 2006).

ويفيد ما وراء المعرفة في التشفير الاستراتيجي للمشكلات التي يتعرض لها الفرد، والصور والتمثيلات العقلية لمحددات هذه المشكلات، واختيار الخطط والاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف، وتحديد وتخطي الصعوبات التي تعيق التقدم، ولذلك فإن الدراسات الحديثة تعتبر ما وراء

المعرفة هو المكون الرئيسي والهام في التعلم المنظم ذاتياً. فالتطبيق السليم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعتمد على معرفة العمليات الماورائية الخاصة بتلك الاستراتيجيات المرتبطة بعملية التعلم بصفة عامة (Wolters, 2003b).

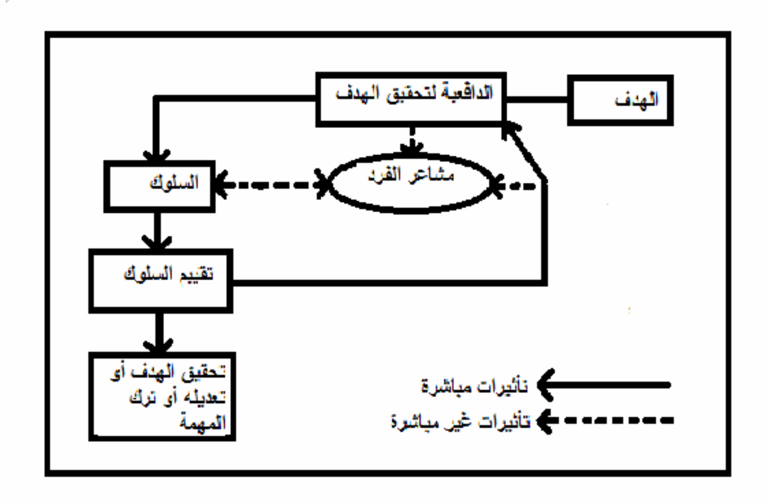
ج- الدافعية: Motivation

الدافعية هي عبارة عن: حالة داخلية من الرغبة والحماس والمثابرة والحاجة التي تستثير سلوك الفرد وتنشطه وتحافظ على استمراره حتى يتم إشباع تلك الرغبة وذلك الحماس. وهي طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم وتطويره وتنميته عند الطلاب، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه، وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة وإلى استخدام استراتيجيات تعليمية متطورة (العتوم وعلاونة والجراح وأبوغزال، 2005).

وقد أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً على الدافعية كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتياً، حيث تؤدي الدافعية دوراً بارزاً في واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة.(سيد، 2000). ويتضح دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتياً من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (2)

دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتياً(رشوان، 2006)



ويوضح الشكل السابق أن التعلم هنا يوجه بهدف، والهدف عبارة عن تمثيلات معرفية للغايات المراد الوصول إليها أو للنواتج السالبة التي يحاول الفرد تجنبها، ودافعية الفرد لتحقيق الهدف هي التي تحدد سلوكه التالي حيث تسهم في تركيز الانتباه واختيار المهام والأنشطة وتوجيه اختيار الاستراتيجية (Sansone & Harackiewecz, 1996).

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

بالرغم من أن التعلم المنظم ذاتياً يمكن تمييزه بظروف المهمة، وسمات المتعلم، وعملياته، إلا أنه يتشارك في بعض الآراء مع بحوث التعلم، والباحثون في تعلم الطلاب المنظم ذاتيا يجب أن يركزوا على نفس التساؤلات العلمية المفتاحية مثل لماذا، وكيف ينظم الطلاب تعلمهم؟، وهذه التساؤلات الأساسية مرتبطة ببعد نفسى للتعلم، مثل الدافعية وطرق التعلم(السيد، 2009).

وتعزز عمليات التعلم المنظم ذاتياً من تحصيل الطلاب، وإدراكاتهم لفعالية الذات لديهم. ولتفسير العلاقة بين عمليات التعلم والدافعية، فقد وضع (Zimmerman & Risemberg, 1997: 107)نموذجاً مفاهيمياً يلقى الضوء على ستة أبعاد أساسية. ويتمثل في الجدول التالي:

جدول (1)

الأبعاد المفاهيمية للتعلم المنظم ذاتياً

الأسئلة العلمية	الأبعاد الأساسية	ظروف المهمة	السمات المنظمة ذاتياً	المعتقدات والعمليات المنظمة ذاتياً
لماذا؟	الدافع	اختيار المشاركة	مدفوع داخلى	أهداف الفرد، وفعالية الذات، والقيم، والعزوات، الخ
كيف؟	الطريقة	ضبط الطريقة	مخطط، أو روتينى	استخدام الاستراتيجية، والراحة، الخ
متى؟	الوقت	حدود ضبط الوقت	محدد الوقت، وفعال	تخطيط وإدارة الوقت، الخ
ماذا؟	الأداء	ضبط الأداء	واعٍ لأدائه ونواتجه	المراقبة الذاتية، والحكم على الذات، وضبط الفعل، والإرادة، الخ
أين؟	بعد بيئي	ضبط البيئة الفيزيقة	حساس بيئيا	الاختيار والبناء البيئى
مع من؟	بعد اجتماعي	ضبط البيئة الاجتماعية	حساس اجتماعيا	اختيار النموذج، وطلب المساعدة، الخ

يوجد في العمود الأول من الجدول ستة أسئلة ضرورية لفهم جميع أشكال التعلم الإنساني؛ ويرتبط كل سؤال ببعد نفسي عمود (2) كالدافعية، والطريقة، والوقت. وسؤال لماذا؟ "يسأل عن دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم، فلكي يكون الطالب قادراً على تنظيم دافعيته، يجب أن يكون قادراً على اختيار المشاركة، أو عدم المشاركة (ظروف المهمة)، وهذا يتضح في العمود الثالث من الجدول. أما العمود الرابع في الجدول، فيصف سمات الطلاب المدفوعين ذاتيا،و يوضح العمود الخامس أنماط العمليات، أو المعتقدات التي يعتمد عليها الطلاب المدفوعون داخليا مثل: وضع الأهداف والمعتقدات عن الكفاية الذاتية، والقيم الأكاديمية والعزو. وكي يتمكن الطالب على من أن يصبح منظما ذاتياً داخل بعد نفسي معين، فإن من المهم فهم هذه العمليات، والمعتقدات لتقييمها، والتعرف على طريقة تدريسها.

عمليات التعلم المنظم ذاتياً

يتضمن التعلم المنظم ذاتياً ثلاث عمليات فرعية وهي: الملاحظة الذاتية، والأحكام عن الذات، ورد الفعل الذاتي، وهذه العمليات ليست منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض؛ فأثناء ملاحظة الفرد لمظاهر سلوكه الخاص، فإنه يقيمها ويحكم عليها في ضوء معايير محددة، ويتفاعل معها بشكلٍ إيجابي أو بشكلٍ سلبي، وهذه التقييمات والتفاعلات تهيئ المناخ لملاحظات إضافية إما بالنسبة لنفس المظاهر السلوكية أو مظاهر أخرى، وهذه العمليات لا تعمل بشكلٍ مستقل عن بيئة التعلم، فالتأثيرات البيئية تساعد في نمو التنظيم الذاتي (Schunk, 2001).

1- الملاحظة الذاتية: Self Observation

تُشير الملاحظة الذاتية إلى مراقبة مظاهر محددة للسلوك الظاهر ، والعوامل الموقفية مثل : عدد صفحات الواجب، والأفكار غير المرتبطة بالمهمة، والمشتتات والتي تُعتبر عاملاً مؤثرا في تعلم

الطالب (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1992). حيث تُحسن من الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وإدارة وقت المهمة، والقدرة على حل المشكلات (Lan, 1998).

وهي تحث وتنشط السلوك وتجعله ممتعاً مليئًاً بالحيوية والنشاط؛ فالمعلومات التي يكتسبها الطالب تستخدم لتحديد كيف يتقدم بشكلٍ جيد نحو تحقيق أهدافه، ويمكن أن يقيم السلوك في ضوء أبعاد مثل :الكمية، والكيفية، والأصالة (السيد، 2009).

ويتم تدعيم الملاحظة الذاتية بالتسجيلات الذاتية، حيث يتم تسجيل السلوك من حيث الوقت، والمكان، ومدة حدوثه، وبدون هذه التسجيلات لا تظهر السلوكيات بدقة نتيجة الذاكرة الاختيارية (التذكر الانتقائي) selective memory (Schunk, 1994).

ويوجد محكان أساسيان للملاحظة الذاتية هما: (الانتظام) Regularity، وتعني أن الملاحظة تتم بشكلٍ منتظم ساعة بعد ساعة، يوماً بعد يوم وليس بشكلٍ متقطع، فالملاحظة غير المنتظمة تعطي نتائج مضللة. والتتابع: proximity ويعنى أن السلوك يتم ملاحظته فور حدوثه –في وقت قريب من حدوثه -بدلاً من ملاحظته بعد فترة طويلة من حدوثه (استرجا ع ما تم عمله أثناء اليوم وذلك في نهاية اليوم). والملاحظة القريبة تفيد في تقديم معلومات مستمرة لكي نستخدمها في تقييم عملية التقدم في الأداء (Schunk, 2001).

2- الحكم الذاتي: Self Judgment

تُشير هذه العملية إلى مقارنة الأداء الحالي بأهداف الفرد، وهذه الأحكام تتأثر بنوع المعايير المطبقة، وخواص الهدف، وأهمية تحقيق الهدف، والعزو (سيد، 2009).

3- رد الفعل الذاتي: Self Reaction

ويشير رد الفعل الذاتي إلى مدى واسع من الاستجابات التي تتراوح من مدح الذات إلى نقدها، ومن المثابرة على الإستراتيجية لأقصى حد إلى تغيير الإستراتيجية، ومن الالتزام بالهدف

إلى تعديل الهدف. ومن المنظور المعرفي الاجتماعي يوجد ثلاثة أنواع من رد الفعل الذاتي: أ) ردود الأفعال الذاتية السلوكية: والتى تُعتبر استجابات واضحة يستخدمها الطلاب لتفعيل نواتج تعلمهم. ب) ردود الأفعال الذاتية البيئية: والتي تتضمن اختيار الطلاب وتعديلهم للبيئة الفيزيقية التي يتم فيها التعلم بسهولة ويسر، جـ) ردود الأفعال الذاتية الشخصية: والتي تعزز بدورها العمليات المعرفية والعمليات الوجدانية المتضمنة في العملية التعليمية (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي عبارة عن خطط متجهة نحو أداء المهمة الناجحة، أو هي أنظمة إنتاج لخفض التناقضات بين معرفة المتعلم الحالية وأهدافه التعليمية (رشوان، 2006)، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1- التسميع Rehearsal:

تشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في ممارسة تكرار الفرد للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها.

2- التقويم الذاتي Self-Evaluating:

تشير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال. وكذلك مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.

3- التفصيل Elaboration:

تتضمن هذه الإستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية.

4- **التنظيم والتحويل Organizing transforming:**

تشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليحسن من تعلمه، وتتضمن محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة ترتيب المعلومات المطروحة لكي يسهل فهمها.

5- **التخطيط ووضع الأهداف Goal – setting & planning:**

تشير إلى قيام الطالب بوضع الأهداف والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف. ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فيه، وتحديد الوقت اللازم للمذاكرة وكذلك القيام بتغذية راجعة ذاتية.

6- **المراقبة الذاتية Self-Monitoring:**

وهي تشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء وتوليد التغذية الراجعة التي ترشد السلوكيات التالية.

7- البحث عن المعلومات Seeking information:

البحث عن العون أو المعلومات: تشير إلى الجهود التي بذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية.

8- الضبط البيئي الدافعي Motivational Environmental Structuring:

ويقصد بها إعادة ترتيب مكان التعلم، بحيث يتمكن المتعلم من التغلب على مشاعر الملل والتشتيت مما يهيئه لإكمال المهمة والعمل على أكمل وأفضل وجه.

9- مكافأة الذات Self – consequating:

تشير إلى قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله. وفيها يحدد المتعلم لنفسه بعض المكافآت والحوافز الإيجابية كنتيجة لإكماله المهمة بنجاح. ويحدد أيضاً بعض أنواع العقاب في حالة الفشل.

10 تنشيط الاهتمام Interest Enchantment:

ويقصد بها قيام المتعلم بإعادة تحديد موقف التعلم وأهميته عندما يشعر بسيطرة الملل عليه، وإعادة التحديد هذه تجعل الفرد يعاود الاندماج في المهمة.

11-حوار الذات عن الإتقان Mastery Self-Talkning:

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أهمية إكمال العمل، وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الإتقان.

12- البحث عن العون Searching assistance:

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس وطلب العون من الأقران، والمدرسين، والراشدين. وهذه الإستراتيجية تعتبر من الاستراتيجيات التي تتحسن بمرور العمر وتتضمن الوعي بطلب العون، ومتى يتخذ القرار بطلب العون، والقدرة على تحديد من يطلب منه العون .

13- تعلم الأقران Peers Learning:

وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية البحث عن العون، حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة أو الحصول على المساعدة، وإنما المقصود هنا المشاركة في الأنشطة الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.

14- إدارة الوقت Time Management:

وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف، وكذلك اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل، حتى يتوصل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأفضل له.

15- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records and monitoring:

تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج، ومحاولة عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه بغرض الاستفادة من النتائج الإيجابية، وتجنب تكرار الأخطاء.

التعلم المنظم ذاتياً والتفوق الدراسي

التفوق هو: عبارة عن ارتفاع في مستويات الأداء وفي القدرة على صياغة الأفكار وإنتاجها وربطها ببعضها والقدرة على التحصيل المرتفع دون بذل جهد كبير. يرافق كل ذلك مستويات مرتفعة من الدافعية التي تحفز هذه القدرات، وينمو التفوق بمساعدة المثيرات البيئية التي تهيئ الظروف المناسبة لاستخدام هذه القدرات في الأنشطة العقلية المختلفة و وفي المجالات الاجتماعية والتقنية والفنية المختلفة (الحضيري، 2004).

ويعرف المتفوقون دراسياً بأنهم من لديهم استعداد أكاديمي على مستوى مرتفع، سواءَ عبر عن هذا الاستعداد أم كان لا يزال كامناً، ويثير هذا التعريف الانتباه إلى أن هناك احتمال وجود متفوقين لديهم الطاقة أو الاستعداد للتفوق، غير أن هناك عوامل تحول دون تحقيق هذا الاستعداد، وبالتالي فإن استطعنا التعرّف عليهم، فقد يمكن التغلب على تلك العوامل التي تعوق تحقيق هذا الاستعداد، ومن هذه الرؤية الأخيرة، يجدر الانتباه إلى أنّ هناك من المتفوقين من لا يظهر تفوقهم إنما يبقى كامناً بسبب عدة عوامل، وهؤلاء يطلق عليهم" المتفوقون ضعيفو الإنجاز أو التحصيل" (ناصر، 2006)

ويبدو أن التفوق الدراسي يتفق مع التعلم المنظم ذاتيا في كثير من النقاط والتي من أهمها تنظيم الأفكار وتفصيلها، وربط القديم منها بالجديد، والضبط البيئي والدافعي، والبحث عن المعلومات، وتخطيط ووضع الأهداف، والإدارة السليمة للوقت، والتقويم الذاتي والتغذية الراجعة

الذاتية. فكل هذه الاستراتيجيات المستخدمة في التنظيم الذاتي للتعلم، هي من أهم السمات الشخصية التي يتمتع بها المتفوقون والتي لا يتسع المجال هنا لتفصيلها.

دافعية الإنجاز Achievement Mtotivation

يرجع الفضل إلى هنري موراي H. Murray في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث النفسي منذعام 1938؛ حيث ذكر أنها تعني تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (الفحل، 1999).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف فضلاً عن أثر هذا الدافع في فهم سلوك الفرد وتفسيره، وسلوك المحيطين به. ويعد الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتأكيدها، (المومني، 2005).

ويرى علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز وحاجته لتحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الفرد لتحقيقها، فتتضمن حاجة الفرد لإنجاز شيء حقيقي له قيمة في الحياة، ويعني الدافع بحل مشاكل صعبة تعترض طريقه (عبد الله، 1996).

ويعرف مكيلاند الدافع للانجاز بأنه تكوين افتراضي يتضمن الشعور المرتبط بالأداء في مواقف تنافسية تهدف لتحقيق معايير الامتياز والتفوق. ويتضمن هذا الشعور جانبين هما :الدافع للنجاح، والخوف من الفشل رغبة من الفرد في التميز عن أقرانه (قطامي، 1994)

وفي ضوء تصور اتكنسون فإن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل منها:

أ) الميل لتحقيق النجاح Tendency for Success (TS):

ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الإنجاز وتتحدد بثلاثة عوامل عبر عنها أتكنسون في المعادلة التالية:

(TS = Ms × Ps × Is)
الميل إلى النجاح = الدافع إلى النجاح Motivation for Success ×احتمالية النجاح Probability of Success ×قيمة الباعث للنجاح The value of the Emitter for success

وهكذا يعتبر الميل إلى النجاح (TS) نتاج العوامل الثلاثة التالية:

1- الدافع إلى بلوغ النجاح (MS): يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة .على أن لهذا نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها.

2- احتمالية النجاح (PS): تتوقف احتمالية نجاح أي مهمة على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدًا ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمتة ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد.

3- قيمة باعث النجاح (VES) حيث أن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح . فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع.فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعيه عالية . ويقوم الفرد نفسه بتقدير صعوبة المهمة (نشواتي، 2003).

ب) الميل إلى تجنب الفشل Tendency for Avoid Failure (TAF):

هو محصلة ثلاثة عوامل حددها أتكنسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة، على النحو التالي:

TAF = MAF × Pf ×If
الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل Motivation to Avoid ×Failure
احتمالية الفشل Probability of failure×قيمة الباعث للفشل Incentive Value of Failure

ومما سبق يتحدد الميل إلى تجنب الفشل (TAF) بالعوامل التالية:

1- الدافع إلى تجنب الفشل (TAF): ويتم تقديره بالدرجة على اختبار قلق الاختبار (TAQ) Test Anxiety Questionnaire الذي أعده سارسون ماندلر Sarson & Mandler .

2- احتمالية أو توقع الفشل (PF)

3- قيمة الباعث للفشل (IF) ويأخذ دائما رقمًا سلبيًا، لان الفشل قيمته سلبية. ونظراً لأن قيمة الفشل دائماً سلبية، فإن قيمة الميل إلى تجنب الفشل (TAF) سوف تكون سلبية في جميع الحالات.

ويقوم حساب الدافعية للإنجاز بوجه عام على تقدير كل من:

أ) الميل إلى بلوغ النجاح (TS).

ب) الميل إلى تجنب الفشل (TAF).

والميل النهائي نحو الإنجاز = مقدار الميل إلى بلوغ النجاح – مقدار الميل إلى تجنب الفشل.

ونظرا لأن قيمة الميل إلى تجنب الفشل دائما سلبية .فإن تقدير الميل النهائي نحو موقف الإنجاز يكون على النحو التالي:

محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز =الميل إلى بلوغ النجاح×الميل إلى تجنب الفشل) =(الدافع إلى بلوغ النجاح ×احتمالية النجاح ×قيمة الباعث للنجاح + الميل إلى تجنب الفشل ×احتمالية الفشل ×قيمة الباعث للفشل)

ويؤكد أتكنسون أن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لتجنب الفشل مترابطان .فإذا كان الطالب مدفوعًا بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها وتكون قيمة الباعث للنجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية. أما إذا كان الطالب مدفوعًا بالخوف من الفشل فيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة ليجد مبرراً لفشله ويعزوه إلى الصعوبة وليس إلى نفسه (موسى، 2009).

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوى الحاجة المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام لمتوسطة الصعوبة، أما الأفراد ذوى الحاجة المنخفضة للإنجاز فيفضلون أداء المهام السهلة جدًا أو المهام الصعبة جدًا. وتتوقف آثار النجاح والفشل مع مواقف الإنجاز على عدة عوامل منها، نوع المهمة أو طبيعتها ومدى سهولتها أو صعوبتها ومستوى الحاجة للإنجاز. إذ يتوقع أن الدافعية في حالة المهام المتشابهة تتزايد بعد النجاح وتتناقص بعد الفشل.

العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز

تتأثر دافعية الإنجاز بعدة عوامل يمكن إجمالها فيما يلي:

- القيم الثقافية السائدة والدور الاجتماعي للفرد: حيث تلعب القيم المسيطرة والعادات السائدة دوراً في طبيعة الدافعية للإنجاز بالنسبة للفرد. وتختلف هذه الدافعية باختلاف الدور الاجتماعي وما ينطوي عليه من مكانة اجتماعية، وطبيعة المسؤولية لكل دور من الأدوار الاجتماعية.
- النظام التربوي: حيث تؤثر هذه النظم في الدافعية بشكل مباشر، لأن التربية هي انعكاس لفلسفة التربية والسياسة التعليمية.
- التفاعل بين أفراد الجماعة: حيث أن لطبيعة التفاعل والعلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع معين دوراً في تكوين الاتجاهات، وتحديد مستوى الدافعية للأفراد.
- أساليب التنشئة الاجتماعية الوالدية: فقد وجد أن أمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المرتفع يختلفن عن أمهات الأولاد ذوي الدافع المنخفض في ثلاثة أساليب وهي: الميل إلى تحديد مستويات عالية من الأداء لأولادهن، والتوقع المبكر للسلوك الاستقلالي ومستوى الإتقان ، والتركيز في إثابتهم على الجانب الانفعالي، وذلك عن طريق تقبلهم وإظهار الحب لهم (أبوعلام، 1993).

مكونات الدافعية للإنجاز:

تتضمن الدافعية للإنجاز ثلاث مكونات أساسية تتمثل في المكون المعرفي، والمكون الذاتي، ومكون الانتماء. ويمكن توضيح هذه المكونات فيما يلي:

أ) المكون المعرفي: ويشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته للمعرفة والفهم، حيث أن هذه المعرفة تفيد الفرد في الأداء بكفاءة أكبر.

ب) المكون الذاتي: ويشير إلى رغبة الفرد في المكانة الاجتماعية التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم بالقواعد الأكاديمية المتعارف عليها، مما يؤدي إلى شعوره باحترام ذاته وتحقيقها.

ج) مكون الانتماء: ويشير إلى رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل، واستخدام الفرد نجاحه الأكاديمي للحصول على الاعتراف والتقبل من أولئك الذين يهتم برأيهم ويعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه (عبد الله، 1996).

مركز الضبط Locus of Control

لقد نشأ مفهوم مركز الضبط من الأبحاث والدراسات التي أجريت في الميدان الطبي، وأول من تحدث عنه هي جوليان روتر، وإليها يعود الفضل في إبراز هذا المفهوم في نظرية التعلم الاجتماعي (أبوقعدان، 2002). ويشير هذا المفهوم كما استخدمته روتر إلى طبيعة إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته، أو رؤيته لعوامل التحكم في بيئته (عبد الله وعسكر، 1994).

ولقد انبثق هذا المفهوم من خلال الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي، وتهتم هذه النظرية بمحاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف المعقدة والظروف البيئية التي تؤثر فيه، باحثة في أهمية التعزيز وأثره في السلوك.

وترى روتر في نظريتها أن التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات هي: قيمة التعزيز، طبيعة الموقف النفسي الذي يوجد فيه الفرد، والتوقع. إذ تعرف نظرية التعلم الاجتماعي قيمة التعزيز بأنها "درجة تفضيل الفرد لمعزز معين من بين عدة تعزيزات" إذ تتساوى احتمالات ظهور مثل هذه المعززات، ويحدد قيمته بقوة الارتباط بين السلوك والمعزز، وكذلك توقعات الفرد بحدوث هذا المعزز مرة أخرى، والموقف النفسي للفرد. إذ تعتبره النظرية مهماً جدا للسلوك، وترى أن إهمال الموقف النفسي يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري. كما تعرف روتر التوقع: باحتمال

يتبناه الفرد بخصوص تعزيز معين سوف يحدث كدالة لسلوك محدد ويقوم به في موقف أو مواقف معينة (الغدران، 2008).

وتعرف دروزة (2006) مركز الضبط (Locus of Control) بأنه الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد الفرد أنها المسؤولة عن نجاحه أو فشله. فمركز الضبط يعني الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانت هذه النتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه، أو غير مرضية، كالعقاب بجميع أشكاله، أهي كامنة في نفسه، أم صادرة عن ظروف وأحداث خارجية هي فوق قدرته وطاقاته وإمكانياته .

وأوضحت ماركس (Marks, 1998) أن المقصود بمفهوم الضبط هو العملية التعليمية، حيث الأفراد ذوو الضبط الداخلي أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء أكان إيجابيا، أم سلبيا مقارنة بذوي الضبط الخارجي، وحتى يحدث تغيير السلوك لذوي الضبط الداخلي يجب أن يكون التعزيز ذا قيمة لدى الفرد، ويرتبط تغيير السلوك بمقدار زيادة، أو نقص تلك التعزيزات .أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فمن غير المحتمل أن يغيروا سلوكهم؛ وذلك لاعتقادهم بعدم تأثر السلوك بهذه التعزيزات.

وجهتا مركز الضبط:

يمكن أن يتجه مركز الضبط إلى عوامل داخلية أو خارجية:

1- الضبط الداخلي: Internal Control

الأفراد ذوو الضبط الداخلي، هم الذين يعزون النجاح والفشل في أعمالهم إلى قدرتهم وجهودهم الخاصة، ويعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم (أحمد، 2007).

فالأفراد ذوو الضبط الداخلي لديهم القدرة على ضبط الأحداث، والسيطرة عليها (سرحان، 1996) . وهم يتحدثون كثيرا عن سلوكهم وتصرفاتهم ودوافعهم، وأداؤهم في الدراسة

أفضل بكثير من ذوي الضبط الخارجي .كما أنهم أكثر مبادأة، ويؤدون عمل شاق، ويتولون القيادة في حل المشكلات، ويتعلمون التوافق والمشاركة وتبادل العواطف والمجاملات والانسجام مع الآخرين. وهم أكثر ثقة بالنفس وأكثر ذكاء ونشاطا ومرونة و إقداما ومغامرة وأقل شعوراً بالضغط والقلق(المصدر، 2008).

وترى روتر أن أصحاب الضبط الداخلي أكثر حذرا وانتباها للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي، ويأخذون خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حالة بيئتهم ويضعون قيمة كبيرة لتعزيز مهاراتهم، وهم أكثر اهتماماً بقدراتهم، ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير فيهم (جابري، 1993؛ رشدان، 1993؛ هدية، 1994).

2- الضبط الخارجي: External Control

الأفراد ذوو الضبط الخارجي، هم الذين ينظرون إلى التعزيز نظرة مغايرة، إذ يرون أنهم تضبطهم قوى خارجية كالحظ والصدفة والقدر أو قوى لا يستطيعون فهمها أو السيطرة عليها. وهذا يعني أنهم يعتقدون أن التعزيز غير مرتبط بسلوكهم، وهم يتصرفون وفقا لذلك. ويبدو أن هذا الاعتقاد ينشأ لديهم لتبرير فشل حقيقي أو متوقع (دويك، 1998).

فالأفراد ذوو التحكم الخارجي يختارون التحديات الأسهل،ويستسلمون سريعا ولديهم إحساس بالعجز وأقل مبادرة فهم لا يبادرون إلى إقامة علاقة بزملاء جدد، أو إصلاح الصداقات عندما تثور المشاكل، وأداؤهم الدراسي ضعيف، ويعتمدون على مساعدة الآخرين (المصدر، 2008).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثة من خلال مراجعتها للأدب النظري المتعلق بمفهوم التعلم المنظم ذاتياً، الذي يشير إلى إمكانية تنظيم المتعلم لتعلمه ذاتياً من خلال التخطيط، والمراقبة الذاتية، والحكم الذاتي، ثم الضبط والتنظيم وصولاً إلى التأملات وردود الفعل الذاتية وتقييم عملية

التعلم المنظم ذاتياً برمتها. ولا شك أن هذا التعلم الذاتي يتأثر بعوامل عدة أهمها الدافعية والقدرة العقلية والبناء المعرفي السابق ومركز الضبط، غير أن الدافعية وتحديداً دافعية الإنجاز تعتبر أهم عامل مؤثر في هذا النوع من التعلم؛ فهي تمد المتعلم بالطاقة اللازمة للتخطيط وتنظيم التعلم والاستمرار فيه وتزويد نفسه بالتغذية الراجعة اللازمة لتحقيق تعلم أفضل. وقد أثبتت ذلك دراسات عدة من أهمها دراسة رشوان (2005)، ودراسة سحلول (2009). ويساويها في الأهمية مركز الضبط حيث يفترض أن يلعب دوراً هاماً في تمكين المتعلم من ضبط تعلمه ذاتياً. وبذلك فإن مشكلة البحث يمكن تحديدها في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى كل من: التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين؟

2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين كل من التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين دافعية الإنجاز تبعا لمستوى الطالب (متفوق _ غير متفوق) وجنسه (ذكر _ أنثى)؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع والمتغيرات التي تتصدى لها، ومن التعرف على واقع استخدام الطلاب في المدارس الحكومية بمديرية تربية إربد الأولى. حيث أن التعلم المنظم ذاتياً أصبح هدفاً تربوياً غاية في الأهمية للطلاب وموضوعاً جديراً بالبحث والدراسة في علم النفس التربوي، إذ أن النظرة للتعلم المنظم ذاتياً لا تتركز حول المتعلمين فحسب، بل تمتد لتشمل التضمينات والمعالجات التربوية أيضاً، وقد حولت هذه النظرة تركيز الاهتمامات التربوية من

التعامل مع قدرات المتعلمين والبيئات التعليمية ككيانات ثابتة إلى عمليات تُستَهل ذاتياً، واستجابات تعد لتحسين قدرات المتعلمين وبيئات التعلم. وبالرغم من اعتراف الكثير من العلماء أمثال هاوي (Hawe, 1987) ومانسون (Munson, 1993) ومايزر (Myesr, 1992) بأهمية المتغيرات المعرفية في تفسير الأداء المعرفي إلا أنهم أكدوا أن النجاح الأكاديمي يعتمد إلى حد بعيد على قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتي للتعلم. بل إن مالاش (Mallach, 1990) يرى أن هذا النوع من التعلم ذو أهمية خاصة لتركيزه على إظهار قيمة المسؤولية في التعلم حيث يشجع المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه والمشاركة الفعالة فيه. والمتتبع للبحوث والدراسات التربوية التي تجرى على الطلاب المتفوقين والدراسات المقارنة، يلاحظ أنها وجدت في مفهوم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سبيلاً جيداً لتطوير مهاراتهم وقدراتهم واستغلالها الاستغلال الأمثل. وترى الباحثة أن الحاجة باتت ملحة إلى معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بكلٍ من دافعية الإنجاز ومركز الضبط ومدى إسهامهما في الاستفادة القصوى من قدرات الطلاب سواء المتفوقين منهم أو العاديين.

وتكمن أهمية الدراسة أيضا بأهمية المرحلة العمرية التي شملتها الدراسة وهم طلبة المرحلة الثانوية، إذ أنها تشكل ذروة مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات نمائية في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والجسمية. وهي أيضا المرحلة التي يتطلع فيه الفرد إلى الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس وبروز شخصيته فيما يتعلق بطريقة ضبطه لذاته وتعلمه، وهي ايضا مرحلة تنطوي على طاقة كبيرة لدى المراهق من شأنها أن تقوي دافع الإنجاز لديه.

ويعد الطلاب المتفوقون من أهم الشرائح التي ينبغي على المجتمع الاهتمام بها باعتبارها رأس مال بشري هام ينبغي استثماره للوصول بالمجتمع إلى مصاف الدول المتقدمة

كما تبرز أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على أهمية كلٍ من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز المفيدة في خلق جو دراسي ملائم لنمو الطلاب بما يسهم في تحقيق مستوىً أفضل من التحصيل.

مصطلحات الدراسة

التعلم المنظم ذاتياً: عرفه بنتريك (Pintrich, 2000 a) بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز: هي جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه (ملحم،2001: 162). وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

مركز الضبط: هو الموقع أو المركز الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد الفرد أنها مسؤولة عن نجاحه أو فشله (دروزة، 2006). ويقاس في هذه الدراسة بدرجة أداء الطلبة على مقياس مركز الضبط المستخدم في هذه الدراسة.

الطلاب المتفوقون: هم الطلاب الذين يبلغ معدلهم الدراسي 90 أو اكثر حسب سجلاتهم المدرسية.

الطلاب غير المتفوقين: هم الطلاب الذين يقل معدلهم الدراسي عن 90 حسب سجلاتهم المدرسية.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بكلٍ من:

- **عينتها:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بخصائص عينتها من طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس العادية ومدارس التميز.
- **أدواتها:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأدواتها.
- **السياق الزمني:** الذي أجريت فيه هذه الدراسة وهو العام الدراسي 2011/ 2012.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وكلاً من دافعية الإنجاز ومركز الضبط، لاحظت الباحثة أن الدراسات العربية في هذا الموضوع قليلة. وقد وجدت بعض الدارسات ذات العلاقة وقسمتها في فئتين هما:

أولاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز

أجرى بنتريك ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية وقلق الاختبار) وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (الاستراتيجيات المعرفية، والتنظيم الذاتي) وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من 173 تلميذاً من الصف السابع (100 من الذكور، 73 من الإناث) واستخدم في الدراسة مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كلاً من الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، ووجدت علاقة بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي. واشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافع الإنجاز الأكاديمي.

وقام كل من م شانون وشوريز (M-shannon & shores) بدراسة في ولاية آلاباما الأمريكية هدفت إلى استقصاء العلاقات بين التعلم المنظم ذاتياً، ودافعية الإنجاز، والقلق، ومستوى التحصيل في الرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من (761) طالب من الصف الخامس

والسادس في آلاباما. و استخدم هذه الدراسة استبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس قلق الاختبار واستمارة النسب المعدلة للرياضيات. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك آثاراً واضحة لدافعية الإنجاز، والقلق على نتيجة الاختبار وعلامة الرياضيات لطلاب الصف الخامس، حيث أن عوامل معينة مثل الكفاية الذاتية، القلق، والفشل كانت مرتبطة بالإنجاز الأكاديمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقات بين الدافعية، والقلق، والإنجاز الأكاديمي مع وجود عوامل معينة مثل الكفاية الذاتية والقيمة الجوهرية والقلق والتي تحدد بشكل واضح نتيجة الاختبار في الرياضيات لطلاب الصف السادس. كما أوضحت النتائج أهمية دافعية الإنجاز والقلق بالنسبة للطلاب وكيف تتفاعل هذه البناءات لتسهيل التنظيم الذاتي للتعلم من خلال مساق تطوير الخبرة في مجال مثل الرياضيات.

وقام رشوان (2005) بدراسة في مصر هدفت إلى معرفة علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالجنس والتخصص الأكاديمي، ومعرفة إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية لدى أفراد العينة. وقد تكونت عينة الدراسة من 142 طالباً، 158 طالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة قنا. وتمثلت أدوات البحث في: مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من ، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ، ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً ، ومقياس موضع الضبط الأكاديمي، ومقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين جنس الطالب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية على مقياس التعلم المنظم ذاتياً لصالح التخصصات العلمية، و تم التوصل إلى صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف

الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية) والمعتقدات الذاتية (الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً، تقدير الذات، موضع الضبط الأكاديمي).

كما قام سحلول (2009) بدراسة في اليمن هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة بين ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية لدى طلبة جامعة صنعاء، والتعرف على أثر متغيري الجنس والتخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من 801 طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التعلم المنظم ذاتياً ، ومقياس أساليب التفكير ، ومقياس توجهات الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المعرفة وإدارة المصادر والدافعية بين الطلبة ذوي الإتقان المرتفع والمنخفض لصالح ذوي الإتقان المرتفع، بينما كانت استراتيجيات ما وراء المعرفة قليلة التمييز بين المجموعتين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات العلمية، كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً في أسلوب التفكير المحافظ وفي أهداف الأداء لصالح الذكور، وأسلوب التفكير الملكي لصالح الإناث، ولم توجد أية فروق في بقية أساليب التفكير.

وأجرى جاكرون وبارتيلز وكيمب (Jackron, Bartels & Kemp, 2009) دراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى فحص الفروق في استخدام الاستراتيجية الاختيارية(مثل تعزيز الكفاية الذاتية، المعززات القائمة على السلبية، والتصرفات التي تقلل من الضغط) وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(مثل التكرار، التوضيح، التنظيم، التفكير الناقد) لدى عينة من طلاب الجامعة. كما هدفت الدراسة أيضا إلى معرفة مدى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وتجنب الفشل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وقد تكونت عينة الدراسة من (141) طالب جامعة من الجامعات الكبيرة الموجودة في جنوب ووسط الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدمت الدراسة عدداً من

المقاييس لقياس متغيرات الدراسة ومن هذه المقاييس، استبانه النجاح والفشل، واستبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأيضا مقياس الاستراتيجيات الاختيارية الأكاديمية، ومقياس الرغبة الاجتماعية. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز هم أكثر استخداماً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلاب الذين يتميزون بتجنب الفشل، خصوصاً عندما يكون استخدامهم لهذه الاستراتيجيات اختيارياً.

كما أجرى ريان وجاكسان وبارتيلز (Ryan Jacksan, Bartels, 2010) دراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى فحص الدور الذي تلعبه دافعية الإنجاز وتجنب الفشل في استراتيجيات التعلم المعرفي المنظم ذاتياً والمستخدمة من قبل عينة من طلاب الكلية. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى تقييم ضرورة أهداف الانجاز لتوسط هذه العلاقة. وقد تكونت عينة الدراسة من (146) طالب في جامعة كبيرة تقع في جنوب وسط الولايات المتحدة. وقد استخدمت الدراسة استبانة النجاح والفشل واستبانة الهدف الأكاديمي ومقياس الرغبة الاجتماعية واستبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وقد بينت نتائج الدراسة أن الدافعية للإنجاز ارتبطت باستراتيجيات محددة للتعلم المنظم ذاتياً وهي: التكرار، التوضيح، التنظيم، والتفكير الناقد.. كما بينت النتائج أيضاً أنه فيما يتعلق بدافعية التجنب للفشل، فإن الخوف من الفشل كان مرتبطاً بشكل سلبي بالتوضيح والتنظيم والتفكير الناقد.

واجرى جارد، وسوزان، وآرثر (Jared. M, Susan. M, & Arthur D 2010) دراسة في إحدى جامعات جنوب الولايات المتحدة إلى معرفة الاختلافات في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الكفاءة الذاتية، والتفكير الناقد، والتنظيم) وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتجنب الفشل لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها 146 طالبا وطالبة منهم 18 من الذكور ، 128 من الإناث. وقد استخدم الباحثون نسخة محدثة من مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز، وبطارية تقدير

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ كأدوات للدراسة. واشارت النتائج إلى أن الدافع للإنجاز ارتبطت بالاستراتيجيات الإدراكية ، في حين ارتبط دافع تجنب الفشل ارتباطا سالبا بكل من استراتيجية التنظيم ، والتفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط

أجرى كل من دي سيلفا وجالجس (D`silva & Galejs, 1981) دراسة في نيجيريا هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مركز الضبط ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال في عمر المدرسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طفل نيجيري تراوحت أعمارهم بين (9-13) سنة. وقد استخدمت الدراسة عدة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة ومن هذه المقاييس استمارة تاويكي ستريك لاند للتفاعل الشخصي المكونة من (21 فقرة). كما استخدمت الدراسة أيضاً مقياس تقدير الدافعية المكون أيضاً من (21 فقرة). وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط موجب بين مركز الضبط ودافع الإنجاز الأكاديمي. كما بينت النتائج أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع هم من الطلاب داخليي مركز الضبط. ولم تبين النتائج وجود أي فروق جنسية بين المقاييس التي تم استخدامها.

كما أجرى راي (Ray, 1984) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين دافعية الإنجاز المرتفع والمستويات المتوسطة من الميول للمخاطرة ومركز الضبط. وقد تكونت عينة الدراسة من (55) طالب من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وقد استخدمت الدراسة عدة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة ومن هذه المقاييس مقياس الشخصية الذي يقيس توجه الانجاز، توجه المهمة، توجه النجاح، والخوف من الفشل والخوف من النجاح، ومقياس مركز الضبط، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين مركز الضبط ومستوى الطموح، بينما كانت هناك علاقة بين مركز الضبط الداخلي والدافعية للإنجاز.

وقام كل من سشر وفراي (Scher, fry, 1984) بدراسة طولية لمدة خمس سنوات في انجلترا تحت عنوان " آثار غياب الأب على دافعية الإنجاز لدى الطلاب، قوتهم، وتوجه مركز الضبط لديهم. حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء توقعات الانخفاض في دافعية إنجاز الأطفال، والطموحات التعليمية والتوجه الشخصي بسبب غياب الأب الطويل والمزمن. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طفل من الأطفال ذوي الأب الغائب. وقد استخدمت الدراسة العديد من المقاييس لقياس متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، ومن هذه المقاييس: مقياس دافعية الإنجاز والطموح التعليمي، أيضاً مقياس القوة والتقدير الذاتي. أيضاً مقياس كرندال لمركز الضبط. وقد بينت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي الأب الغائب، مقارنة مع الأفراد ذوي الأب الموجود انخفضت عندهم إبعاد دافعية الإنجاز في المنافسة، والرغبة في الإتقان، والرغبة في الابتعاد عن النتائج السلبية.. كما بينت النتائج أن الأولاد الأب الغائب هم خارجيو الضبط كما أن غياب الأب كان له آثار سلبية على الأولاد أكثر من البنات.

كما قام النجداوي (1991) دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان، وقد تكونت العينة من 300 طالب من الذكور، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للتفاعلات الثنائية بين متغير دافع الإنجاز ومركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية، وأشارت النتائج أن مركز الضبط هو أكثر المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجات الدوافع المدرسية.

وأجرت الأحمد (1999) دراسة في سوريا هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين دافع الإنجاز ومركز الضبط لدى أفراد العينة بالإضافة إلى معرفة ما إذاكانت هناك فروق في متغيري الجنس والتخصص في كل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط. وقد تألفت عينة البحث من 200

طالب وطالبة من كليتي العلوم والتربية بجامعة دمشق نصفهم من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث، وقد استخدمت الباحثة كل من مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز ومقياس مركز الضبط لروتر كأدوات لهذه الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وكل من الضبط الداخلي والخارجي لدى أفراد العينة، وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير التخصص الدراسي على مقياس مركز الضبط، وكذلك لاتوجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير التخصص الدراسي على مقياس الدافعية للإنجاز. وأيضاً لاتوجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير الجنس على مقياسي الدافعية للإنجاز ومركز الضبط.

كما أجرى المومني (2005) دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من 910 طالباً وطالبة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي، كذلك عدم وجود فروق في نوع مركز الضبط تعزى لهذه المتغيرات، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط الداخلي.

وقامت العبويني (2008) بدراسة في الأردن هدفت إلى بناء نموذج سببي للكشف عن أثر متغيرات الإندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي على التفكير الإبداعي، وقد تكونت عينة الدراسة من 338 طالباً وطالبة من الصف العاشر، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس لإدراك اندماج الوالدين، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي مقياس روتر لمركز

الضبط ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج أن هناك آثار مباشرة للتنشئة والطموح على التفكير الإبداعي، وأخرى غير مباشرة للمثابرة والمنافسة على التفكير الإبداعي.

كما قام الشوامين (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز الضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياسين هما مقياس روتر لمركز الضبط، ومقياس دافع الانجاز. وقد طبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بالطريقة العنقودية الطبقية العشوائية، بلغت(502) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2011/2010. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:-وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط، وأشارت أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل لدى الطلبة من خلال معرفة مستوى مركز الضبط أو دافع الانجاز أو كلا المتغيرين مجتمعين عندهم. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين الجنسين في دافع الانجاز.

وقد حاولت الباحثة الحصول على دراسات تتناول العلاقة التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط. أو بين متغيرات البحث الثلاثة إلا أنها لم تعثر على أي دراسة، وبذلك تكون هذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة معاً، وذلك على حد علم الباحثة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والتي تناولت متغيرين على الأقل من متغيرات الدراسة الحالية، يتضح مايلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت متغير التعلم المنظم ذاتياً مع متغير الدافعية للإنجاز:

أجريت على شرائح عمرية تختلف عن الشريحة العمرية التي تتناولها الدراسة الحالية حيث أجريت دراسة (Pintrich & De Groot, 1990)، ودراسة (Pintrich, 1994) على عينات من طلاب الصف السابع، وأجريت دراسة (M-shannon & shores) على عينة من طلاب الصف الخامس، وأجريت دراسة (Perry, Tits , Goetz & Pekrun, 2002)، ودراسة رشوان (2005)، ودراسة سحلول (2009)، ودراسة (Jackron, Bartels & Kemp, 2009)، ودراسة (Ryan, Jacksan & Bartels, 2010) على عينات من طلاب الجامعة أما المرحلة الثانوية فلم تتناولها ما عدا دراسة واحدة وهي دراسة (Boekaerts , et al., 2003) وقد توصلت هذه الدراسات في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز وكذلك بين المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل المرتفع للطلاب. وبينت دراسة (Ryan, Jacksan & Bartels, 2010) أن هناك استراتيجيات محددة كانت على علاقة ارتباطية موجبة بالدافعية وهي استراتيجيات التكرار والتنظيم والتوضيح والتفكير الناقد في حين كانت هذه الاستراتيجيات مرتبطة ارتباطاً سالباً بدافعية تجنب الفشل.

ثانياً:الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز ومتغير مركز الضبط

وأجري معظم هذه الدراسات على شرائح عمرية تختلف عن عينة البحث الحالي، فقد أجريت دراسة (Ray, 1984)، ودراسة الأحمد (1999) على عينة من طلاب الجامعة، بينما دراسة المومني (2005) أُجريت على عينة من طلاب الدراسات العليا، في حين أجريت دراسة (D`silva & Galejs, 1981)، ودراسة (Scher & fry, 1984) على عينات من الأطفال دون سن الثالثة عشر، وأجريت دراسة العبويني (2008)، ودراسة الشوامين (2011) على عينة من طلاب الصف العاشر ولم تتناول أي من الدراسات طلاب المرحلة الثانوية. أما بالنسبة لنتائج

هذه الدراسات فقد توصلت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط باستثناء دراسة الشوامين التي بينت أن العلاقة كانت عكسية سالبة. وقد بينت دراسة (Scher & fry, 1984) أن غياب الأب كان له تأثير سلبي على دافعية الإنجاز كما أن الأطفال الذين يعانون من غياب الأب كانوا خارجيو مركز الضبط، كذلك بينت معظم الدراسات عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز أو مركز الضبط تعود إلى متغير الجنس باستثناء دراسة الشوامين التي توصلت إلى فروق لصالح الذكور في مركز الضبط. بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير التخصص الدراسي لصالح ذوو التخصصات العلمية.

ولم تجد الباحثة دراسات تجمع بين متغيرات هذه الدراسة الثلاث ولا حتى دراسات تقيس العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط. لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى وجود علاقة بين هذه المتغيرات ولتسد النقص الموجود في هذا الجانب، خصوصاً أنها تتناول عينة لم يسبق تناولها في العينات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة، ويتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة والعينة، وأدوات القياس المستخدمة فيها ودلالات صدقها وثباتها وطرية التصحيح والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

مجتمع الدراسة

ويتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية المسجلين بمدراس مديرية التربية والتعليم بمنطقة إربد الأولى خلال العام الدراسي 2011 – 2012 حسب سجلات مديرية التربية بمنطقة إربد الأولى.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 286 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة المتوافرة من 5 مدارس بمديرية التربية والتعليم بمنطقة الأولى إربد من مختلف الشعب والفروع بهذه المدارس. وقد شملت العينة طلاباً متفوقين وغير متفوقين لغرض المقارنة. وبالنسبة لعينة المتفوقين فقد تم اختيارها من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بالإضافة إلى مجموعة أخرى اختيرت من المدارس العادية عن طريق تحديد المعدل الدراسي للطلاب حيث اعتبر كل من حصل على معدل 90% فما فوق من المتفوقين. والجدول (2) يبين المدارس التي سحبت العينة منها وعدد العينة المختارة من كل مدرسة.

جدول (2)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل

المدرسة / الجنس	ذكور		إناث		المجموع		
	متفوقين	غير متفوقين	متفوقين	غير متفوقين	متفوقين	غير متفوقين	الكلي
مدارس الملك عبد الله للتميز	36	–	27	–	53	–	53
جمانة الثانوية	–	–	–	72	–	72	72
إربد الثانوية للبنات	–	–	33	18	33	18	51
طبريا الثانوية	–	–	18	17	18	17	35
على خلقي الشرايري	6	69	–	–	6	69	75
المجموع	**42**	**69**	**76**	**107**	**110**	**176**	**286**

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودافعية الإنجاز، ومركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة.

أولاً: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي أعدته بالاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي طوره رشوان (2005) في البيئة المصرية بعد تعديله ليتلاءم مع البيئة الأردنية، وقد تكون المقياس في صورته الأصلية من 74، وقد بلغ ثبات المقياس الكلي بطريقة إعادة الاختبار و0.95 وبطريقة كرونباخ ألفا 0.94. أما في الصورة الحالية النستخدمة في هذه الدراسة فقد بلغ عدد فقرات المقياس 35 فقرة موزعة على الاستراتيجيات التالية: (التسميع، التفصيل، المراقبة، التخطيط، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، تنشيط الاهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، ضبط الوقت، التقويم الذاتي، طلب العون، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، التنظيم)

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية باستخراج دلالات صدق وثبات المقياس كالآتي:

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس على (10) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في جامعة اليرموك من حيث (الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، وانتماء الفقرات للمقياس وأي اقتراحات يرونها). وقد تم الأخذ بالملاحظات التي اتفقوا عليها جميعاً فحذفت بعض الفقرات المتكررة المعنى، وعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات الأخرى.

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والعلامة الكلية على المقياس. وقد جاءت قيم الارتباط كما هو مبين بالجدول:

جدول (3)

قيم ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

الفقرة	قيمة الارتباط	الفقرة	قيمة الارتباط
1	0.68	19	0.65
2	0.61	20	0.67
3	0.62	21	0.56
4	0.64	22	0.66
5	0.66	23	0.50
6	0.66	24	0.33
7	0.60	25	0.54
8	0.60	26	0.55
9	0.56	27	0.59
10	0.62	28	0.68
11	0.67	29	0.66
12	0.61	30	0.66
13	0.59	31	0.66
14	0.62	32	0.65
15	0.59	33	0.59
16	0.43	34	0.46
17	0.57	35	0.61
18	0.56		

ويتبين من الجدول أن كل الفقرات كانت مرتبطة ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بالدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس

استخدمت الباحثة طريقتين لاستخراج ثبات المقياس هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت نسبة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية0.93، بينمابلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا 0.94.

طريقة التصحيح

درجت الاستجابات على هذا المقياس في خمسة مستويات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2)، وأبداً (1). وبما أن المقياس يتكون من 35 فقرة فإن أعلى علامة يتحصل عليها المفحوص هي 175، بينما تكون أدنى علامة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي 35.

ثانياً: اختبار دافعية الإنجاز

أعد هذا الاختبار هيرمانز (Hermans, 1970) وقام بتعريبه موسى (1987). ويتكون الاختبار في نسخته الأصلية من 28 فقرة، كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس عبارات مكملة (أ، ب، جـ، د، هـ) أو أربع عبارات مكملة (أ، ب، جـ، د). يقوم المفحوص بقراءة الجملة الناقصة واختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة من وجهة نظره.

وقد قام موسى بعدد من الإجراءات لتقنين الاختبار على عينة مصرية على النحو الآتي:

صدق الاختبار

أ. صدق المحكمين: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي، ووجد أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن (87.5%) وأن الاختبار يتضمن (19) فقرة موجبة، و(9) فقرات سالبة هي (1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28).

ب: الصدق التجريبي: طبق الاختبار على عينة مقدارها (200) شخص، منهم (100) ذكور، (100) إناث تم اختيارها بطريقة عشوائية من بعض المدارس والجامعات، ثم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم على الاختبار وتحصيلهم الدراسي في نهاية العام حيث بلغت قيمة الارتباط بين هذين العاملين (0.67) وهي نسبة دالة إحصائياً.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية باستخراج دلالات صدق وثبات الاختبار كالآتي:

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس على (10) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في جامعة اليرموك من حيث (الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، وانتماء الفقرات للمقياس وأي اقتراحات يرونها) وقد تم الأخذ بالملاحظات التي اتفقوا عليها وحذفت الفقرة رقم (24) التي اتفق أغلب المحكمين على عدم انتمائها للمقياس وبذلك أصبح عدد الفقرات (27)، وكذلك تم إضافة إجابة خامسة للفقرات التي تحتوي أربع إجابات فقط بحيث يصبح لكل فقرة خمس إجابات.

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وتم حساب معاملات الارتباط كما هو مبين بالجدول:

جدول (4)

قيم ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على اختبار دافعية الإنجاز

الفقرة	قيمة الارتباط	الفقرة	قيمة الارتباط
1	0.65	15	0.59
2	0.58	16	0.65
3	0.74	17	0.40
4	0.66	18	0.47
5	0.63	19	0.58
6	0.65	20	0.57
7	0.55	21	0.68
8	0.67	22	0.67
9	0.60	23	0.70
10	0.63	24	0.53
11	0.75	25	0.54
12	0.64	26	0.49
13	0.60	27	0.68
14	0.68		

ويتبين من الجدول أن كل الفقرات كانت مرتبطة ارتباطاً موجباً دالا إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بالدرجة الكلية للاختبار.

ثبات الاختبار

استخدمت الباحثة طريقتين لاستخراج ثبات المقياس هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت نسبة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية0.93، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا 0.92.

طريقة التصحيح

تم تقدير درجات هذا الاختبار وفقاً لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها، أي أنه في الفقرة الإيجابية تعطى العبارات (أ، ب، جـ، د، هـ) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. أما في الفقرات السالبة فينعكس التدريج بحيث تعطى العبارات (أ، ب، جـ، د، هـ) الدرجات (1، 2، 3، 4، 5). وبناءً على ذلك تكون أقصى علامة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (135) علامة في حين تكون أدنى علامة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (27) علامة.

ثالثاً: مقياس روتر لقياس مركز الضبط :

قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي بصورته المعربة والمطورة للبيئة الأردنية (برهوم، 1979)، ويتألف المقياس من تسعة وعشرين زوجاً من الفقرات، منها ستة أزواج من الفقرات وضعت للتمويه، وهي الفقرات (1، 8، 14، 19، 24، 27). وباقي الفقرات الثلاث والعشرين تعبر عن اتجاهات داخلية وخارجية للضبط.

وتتطلب الإجابة على هذا المقياس أن يقرأ المفحوص كل فقرة على حدة (تتكون الفقرة من زوج من العبارات)، ثم يضع دائرة حول رمز العبارة التي يوافق عليها من تلك الفقرة. وتعتبر الفقرات في هذا المقياس من نوع فقرات الإجابة الجبرية (Forced-choice Item) لأن على المفحوص أن يرجح موافقته على إحدى العبارتين فقط في الزوج حتى لو لم يكن يوافق على هاتين العبارتين أو كان يوافق عليهما معاً. لذلك فإن علامة (الصفر) على المقياس هي الحد الأدنى الذي يمكن أن يحصل عليه المفحوص والتي تعبر عن عدم وجود اتجاه خارجي لديه أصلاً، أما العلامة (23) فهي أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المفحوص حين يكون مركز الضبط لديه خارجياً تماماً.

صدق المقياس

قامت روتر (Rotter) بإجراء تحليل عاملي للبيانات المتجمعة من تطبيق هذا المقياس على (400) فرد (200 ذكور، 200 إناث)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي أن نسبة كبيرة من التباين قد تجمعت في عامل واحد، وأن عدة عوامل منفصلة وكونتها فقرات قليلة قد فسر كل منها قدراً قليلاً من التباين. وهذه العوامل الإضافية لم تكن بدرجة من الثبات تخولها بتكوين مقاييس فرعية ضمن المقياس الكلي، كذلك فقد تم استخراج الصدق التمييزي للبيانات المتجمعة من تطبيق

المقياس على مجموعات مختلفة في مستوى التكيف وقد استطاع المقياس أن يميز بين هذه المجموعات مما يؤكد انسجام المقياس مع البناء النظري الذي انطلق منه.

كما قام برهوم معرب المقياس بالتأكد من صدق المقياس عن طريق اعتماد آراء المحكمين، إذ وزع المقياس على خمسة محكمين من أساتذة علم النفس في كلية التربية بالجامعة الأردنية. واستخرج معامل الثبات بطريقة الاختبار حيث قام بتطبيقه على عينة مكونة من 50 فرداً، وأعاد تطبيق المقياس بعد أسبوعين وقد بلغت نسبة الثبات 0.78 وهي نسبة دالة إحصائياً.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخراج دلالات الصدق والثبات كالتالي:

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس على (10) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في جامعة اليرموك من حيث (الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، وانتماء الفقرات للمقياس وأي اقتراحات يرونها). وقد أجمعوا على صلاحية فقرات هذا المقياس ولم يدخلوا ي تعديل على أي منها.

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وتم حساب معاملات الارتباط كما هو مبين بالجدول:

جدول (5)

قيم ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس روتر للضبط الداخلي الخارجي

الفقرة	قيمة الارتباط	الفقرة	قيمة الارتباط
1	–	16	0.21
2	0.44	17	0.45
3	0.27	18	0.42
4	0.49	19	–
5	0.34	20	0.17
6	0.36	21	0.44
7	0.42	22	0.46
8	–	23	0.62
9	0.16	24	–
10	0.39	25	0.30
11	0.31	26	0.32
12	0.42	27	–
13	0.31	28	0.49
14	–	29	0.42
15	0.23		

ويتبين من الجدول أن كل الفقرات كانت مرتبطة ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بالدرجة الكلية للمقياس ما عدا الفقرة رقم 20 ولذلك تم استبعادها من الدراسة النهائية.

ثبات الاختبار

استخدمت الباحثة طريقتين لاستخراج ثبات المقياس هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت نسبة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية0.72، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا 0.84.

تصحيح المقياس

تعطى العلامة واحد للإجابة التي تدل على العبارة التي أشارت إلى التوجه نحو مركز الضبط الخارجي، والعلامة صفر للعبارة التي تدل على التوجه نحو مركز الضبط الداخلي. وكانت الفقرات التي تشير إلى مركز الضبط الداخلي هي: (3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28)

أما الفقرات التي تشير إلى مركز الضبط الخارجي فهي: (2، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 25، 29). في حين أهملت الفقرات (1، 8، 14، 19، 24، 27). لأن تلك الفقرات حيادية للتمويه، وبهذا فإن مجموع العلامات على المقياس يمكن أن تتراوح بين صفر في حال قبول الفرد جميع العبارات التي تشير إلى مركز الضبط الداخلي والعلامة (23) في حال قبول الفرد جميع العبارات التي تشير إلى مركز الضبط الخارجي. ويعتبر مركز الضبط داخلياً إذا كانت علامة المفحوص أقل من أو تساوي 11، في حين يعتبر مركز الضبط خارجياً إذا كانت علامة المفحوص أكبر من11.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الرئيسة:

- التعلم المنظم ذاتياً
- دافعية الإنجاز
- مركز الضبط.

ثانياً: المتغيرات التصنيفية:

- متغير المستوى الدراسي (متفوقون _ غير متفوقون)
- متغير الجنس (ذكر _أنثى)

إجراءات تنفيذ الدراسة

قامت الباحثة بعدة إجراءات تمثلت في الخطوات التالية:

1- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من دلالات صدقها وثباتها وصلاحيتها للقياس، وهي مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ملحق (أ)، واختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين ملحق (ب)، ومقياس روتر لمركز الضبط الداخلي _ الخارجي ملحق (جـ)

2- الحصول على خطابات تسهيل المهمة من عمادة كلية التربية ومديرية تربية إربد الأولى بهدف الحصول على البيانات والإحصاءات اللازمة لتحديد مجتمع وعينة الدراسة، وبالتالي تطبيق أدوات الدراسة.

3- تحديد المدارس التي تم التطبيق فيها بالتنسيق مع مديري ومديرات هذه المدارس التي اختيرت لتمثل عينة الدراسة.

4- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة بحضور ومساعدة المرشدين النفسيين ومدرسي المساقات، حيث تم إيضاح الهدف من الدراسة وإيضاح الإرشادات الضرورية لكيفية الإجابة على فقرات الاستبانات وطمأنتهم بأن استجاباتهم تستخدم للبحث العلمي فقط وبسرية تامة ومنحهم الوقت الكافي للإجابة.

5- جمع الاستبانات وتصنيفها والتأكد من صلاحيتها للتحليل، حيث تم استبعاد 14 استبانة لعدم موافاتها للشروط مثل(ترك بعض الفقرات دون إجابة_ إجابة الفقرة الواحدة بأكثر من بديل)

6- تفريغ الاستبانات الصالحة للتحليل وإدخالها إلى الحاسوب، بهدف إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج والتحليل الإحصائي

في هذا الفصل عرض نتائج التحليل الاحصائي لدراسة التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وكلا من دافعية الانجاز والتوجه الداخلي للضبط وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على اسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى كل من التعلم المنظم ذاتياً، ودافعية الانجاز، ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مقاييس (التعليم النظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، توجه الضبط) للمتفوقين وغير المتفوقين ، جدول (2) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقاييس (التعليم المنظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، مركز الضبط) للمتفوقين وغير المتفوقين (ن = 286).

نوع العينة	التعلم المنظم ذاتياً		دافعية الإنجاز		توجه الضبط	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتفوقين (ن = 116)	3.95	0.40	4.06	0.35	6.74	2.30
	مرتفع		مرتفع		داخلي	
غير المتفوقين (ن = 170)	2.55	0.42	2.81	0.59	12.95	3.26
	متوسط		متوسط		خارجي	
المجموع الكلي (ن = 286)	**3,12**	**0,81**	**3,31**	**0,79**	**10,43**	**4,22**
	متوسط		**متوسط**		**داخلي**	

يظهر من جدول (6) أن مستوى أفراد عينة الدراسة عن مقاييس (التعلم المنظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، توجه الضبط) كانت للمتفوقين أفضل من غير المتفوقين، ولجميع أفراد العينة كان مستوى التعلم المنظم ذاتياً بمستوى متوسط، ودافعية الانجاز أيضاً متوسطة.

بالنسبة لمركز الضبط كان للمتفوقين داخلي وبلغ (6.74) أما غير المتفوقين كان خارجي وبلغ (12.95)، وبلغ للعينة ككل (10.43).

المقياس الأول: التعلم المنظم ذاتياً للمتفوقين:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس: التعلم المنظم ذاتياً للمتفوقين، والمتوسط العام للمجال الكلي، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى مقياس التعلم المنظم ذاتياً للمتفوقين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	عندما أقرأ موضوع ما أفهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة	3.85	0.96	27
2	أسجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي	3.52	1.15	32
3	عندما أتعلم شيئا جديدا أقوم بشرحه لزملائي	3.90	0.90	26
4	أذاكر في مكان هادئ حتى أتمكن من التركيز	4.39	0.93	1
5	أحاول البحث في المكتبة أو الإنترنت عن أي معلومات تفيدني في فهم المعلومات الغامضة	3.93	1.02	22
6	عندما يصعب علي فهم موضوع معين ألجأ إلى بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني على الفهم	3.98	1.10	20
7	عندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم المقررات الدراسية لتنمية كفاءتي العلمية	3.74	0.99	30
8	أحدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا	3.63	1.06	31
9	عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها	3.93	1.03	22
10	أقوم بأداء الأعمال المطلوب القيام بها في وقتها ولا أؤجلها لوقت آخر	3.96	0.91	21
11	أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهه في المقررات الأخرى	4.03	0.86	15
12	أتعاون مع زملائي حتى لتحقيق فهم أفضل لما ندرسه	4.01	0.88	17
13	عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي، أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية	4.19	0.95	6

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
14	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا حتى لا أنساها	4.12	0.93	10
15	أضع لنفسي أهدافا محددة لتساعدني في عملية الاستذكار قبل أن أبدأ المذاكرة	3.93	0.98	22
16	عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب إلى زملائي شرحه	3.42	1.28	33
17	أبدأ مذاكرتي قبل امتحانات نهاية الفصل بمدة كافية وأنظم وقتي خلال تلك الفترة	3.79	1.11	29
18	عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرات عديدة بصوت مسموع	4.29	0.91	3
19	أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول تذكرها قبل المذاكرة	4.06	1.06	13
20	أغير الطريقة التي أذاكر بها لتتناسب مع متطلبات المقرر	3.99	0.94	18
21	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه	3.99	1.11	18
22	أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين	4.31	0.94	2
23	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها	3.80	1.55	28
24	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي أنسحب ولا أشارك معهم	3.11	1.46	35
25	عندما أذاكر مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة	4.03	0.99	15
26	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لآخر وأمشي في المكان وأنا أذاكر	4.09	1.05	11
27	عند المذاكرة أتوقف من حين لآخر وأحدد الأسئلة المتوقعة على ما ذاكرته وأفكر في إجابتها في ذهني	4.13	0.96	9
28	أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد وأحدد مدى تغلبي عليها	4.22	0.93	5
29	أتأكد من أن كل ما أحتاجه متوافر في مكان المذاكرة حتى أستطيع التركيز فيما أذاكر	4.19	0.86	6
30	عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع ما تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم والتزود بالمعلومات	4.04	0.86	14
31	عندما أستعد لأخذ امتحان في مادة ما أراجع المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات	4.18	0.97	8
32	أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي وقعت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى	4.09	1.05	11
33	أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقراه لتساعدني على الفهم	3.91	1.10	25
34	أسال أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر وأبحث عنها في المكتبة	3.36	1.34	34
35	عندما أسرح وأنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة معاودة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح	4.25	0.94	4
	المتوسط العام	3.95	0.40	

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مقياس التعلم المنظم ذاتياً للمتفوقين تراوحت بين (3.11-4.39)، وكان أبرزها للفقرة رقم (4) التي تنص " أذاكر

فـي مكـان هـادئ حتـى أتمكـن مـن التركيـز."، ثـم جـاءت الفقـرة رقـم (22) بمتوسـط حسـابي (4.31) والتي تنص على: " أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (24) التـي تـنص علـى "عندما يتنـاقش زملائـي فـي موضـوع علمي أنسحب ولا أشارك معهم " بمتوسط حسابي بلغ (3.11).

كما بلـغ المتوسـط العـام للفقـرات التـي تقـيس مسـتوى مقيـاس الـتعلم المـنظم ذاتيـاً للمتفـوقين (3.95).

- التعلم المنظم ذاتياً لغير المتفوقين:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس: التعلم المنظم ذاتياً لغير المتفوقين، والمتوسط العام للمجال الكلي، الجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى مقياس التعلم المنظم ذاتياً لغير المتفوقين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	عندما أقرأ موضوع ما أفهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة	2.49	1.07	25
2	أسجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي	2.17	1.00	35
3	عندما أتعلم شيئا جديدا أقوم بشرحه لزملائي	2.68	1.07	7
4	أذاكر في مكان هادئ حتى أتمكن من التركيز	2.76	1.48	3
5	أحاول البحث في المكتبة أو الإنترنت عن أي معلومات تفيدني في فهم المعلومات الغامضة	2.52	1.13	22
6	عندما يصعب علي فهم موضوع معين ألجأ إلى بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني على الفهم	2.55	1.16	18
7	عندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم المقررات الدراسية لتنمية كفاءتي العلمية	2.46	1.10	27
8	أحدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا	2.34	1.07	31
9	عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها	2.71	1.18	6
10	أقوم بأداء الأعمال المطلوب القيام بها في وقتها ولا أؤجلها لوقت آخر	2.68	1.13	7
11	أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهه في المقررات الأخرى	2.52	1.06	22
12	أتعاون مع زملائي حتى لتحقيق فهم أفضل لما ندرسه	2.61	1.30	11
13	عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي، أفكر في أهميته	2.76	1.40	3

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية			
14	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا حتى لا أنساها	2.66	1.30	9
15	أضع لنفسي أهدافا محددة لتساعدني في عملية الاستذكار قبل أن أبدأ المذاكرة	2.61	1.19	11
16	عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب إلى زملائي شرحه	2.31	1.24	32
17	أبدأ مذاكرتي قبل امتحانات نهاية الفصل بمدة كافية وأنظم وقتي خلال تلك الفترة	2.43	1.19	29
18	عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرات عديدة بصوت مسموع	2.61	1.43	11
19	أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول تذكرها قبل المذاكرة	2.57	1.24	16
20	أغير الطريقة التي أذاكر بها لتتناسب مع متطلبات المقرر	2.43	1.13	29
21	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه	2.56	1.27	17
22	أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين	2.59	1.29	15
23	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها	2.49	1.31	24
24	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي أنسحب ولا أشارك معهم	2.24	1.22	34
25	عندما أذاكر مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة	2.78	1.31	1
26	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لآخر وأمشي في المكان وأنا أذاكر	2.78	1.33	1
27	عند المذاكرة أتوقف من حين لآخر وأحدد الأسئلة المتوقعة على ما ذاكرته وأفكر في إجابتها في ذهني	2.76	1.33	5
28	أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد وأحدد مدى تغلبي عليها	2.54	1.30	19
29	أتأكد من أن كل ما أحتاجه متوافر في مكان المذاكرة حتى أستطيع التركيز فيما أذاكر	2.66	1.33	9
30	عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع ما تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم والتزود بالمعلومات	2.53	1.20	20
31	عندما أستعد لأخذ امتحان في مادة ما أراجع المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات	2.61	1.36	11
32	أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي وقعت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى	2.48	1.32	26
33	أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقراه لتساعدني على الفهم	2.46	1.27	27
34	أسال أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر وأبحث عنها في المكتبة	2.26	1.24	33
35	عندما أسرح وأنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة معاودة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح	2.52	1.45	21
	المتوسط العام	2.55	0.42	

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مقياس التعلم المنظم ذاتياً لغير المتفوقين تراوحت بين (2.17–2.17)، وكان أبرزها للفقرة رقم (26،25) التي تنص " عندما أذاكر مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة."، " عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لآخر وأمشي في المكان وأنا أذاكر "، ثم جاءت الفقرة رقم (4) بمتوسط حسابي (2.76) والتي تنص على: " أذاكر في مكان هادئ حتى أتمكن من التركيز "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (2) التي تنص على " أسجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي " بمتوسط حسابي بلغ (2.17).

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى مقياس التعلم المنظم ذاتياً لغير المتفوقين (2.55).

- دافعية الإنجاز للمتفوقين:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس: دافعية الإنجاز للمتفوقين، والمتوسط العام للمجال الكلي، الجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى مقياس دافعية الإنجاز للمتفوقين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إن العمل سلوك	4.31	0.83	2
2	في المدرسة يعتقدون أنني	3.97	1.06	17
3	أرى أن الحياة التي بلا عمل	4.28	0.92	3
4	إن صرف قدراً من الوقت للاستعداد لأمر مهم	4.22	0.86	8
5	عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي	4.23	0.89	7
6	عندما يشرح المعلم الدرس	4.09	0.84	14
7	أعمل عادة	3.73	1.12	26
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماما	4.26	0.91	5

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
9	أعتقد أن الاهتمام بالواجب المدرسي	4.16	0.90	10
10	إن بدء أداء الواجب البيتي يحتاج إلى مجهود	3.78	0.83	24
11	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون	3.84	0.99	22
12	إذا دعيت أثناء القيام بالواجب البيتي للقيام بعمل آخر	4.11	0.91	12
13	إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة	4.10	0.95	13
14	يعتقد الآخرون أنني أذاكر بدرجة	4.03	0.92	16
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية	4.39	0.86	1
16	القيام بعمل صعب	4.28	0.82	3
17	أنا بصفة عامة أخطط للمستقبل	4.24	0.97	6
18	أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بدرجة كبيرة جداً	3.97	0.92	17
19	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقاً في الحياة	4.14	0.97	11
20	أرغب في إنجاز عمل أتسلى به	3.65	1.17	27
21	أكون عادةً:	3.84	0.97	22
22	يمكنني أن أقوم بعمل ما دون أن أشعر بالتعب لمدة	3.91	0.94	21
23	أعتقد أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة	4.20	0.91	9
24	بالنسبة للمدرسة أكون متحمساً بدرجة	3.76	1.00	25
25	التنظيم سلوك	4.09	0.91	14
26	عندما أبدأ عملا ما	3.97	0.96	17
27	في المدرسة أشعر بالضيق	3.93	1.06	20
	المتوسط العام	4.06	0.35	

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مقياس دافعية الإنجاز للمتفوقين تراوحت بين (3.65–4.39)، وكان أبرزها للفقرة رقم (15) التي تنص " أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية."، ثم جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (4.31) والتي تنص على: " إن العمل سلوك "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (20) التي تنص على " أرغب في إنجاز عمل أتسلى به " بمتوسط حسابي بلغ (3.65).

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى مقياس دافعية الإنجاز للمتفوقين (4.06).

دافعية الإنجاز لغير المتفوقين:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس: دافعية الإنجاز للمتفوقين، والمتوسط العام للمجال الكلي، الجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى مقياس دافعية الإنجاز لغير المتفوقين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إن العمل سلوك	2.65	1.34	19
2	في المدرسة يعتقدون أنني	2.67	1.23	18
3	أرى أن الحياة التي بلا عمل	3.01	1.58	8
4	إن صرف قدراً من الوقت للاستعداد لأمر مهم	3.09	1.42	6
5	عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي	3.19	1.43	2
6	عندما يشرح المعلم الدرس	2.60	1.32	20
7	أعمل عادة	2.49	1.02	21
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماما	2.76	1.45	15
9	أعتقد أن الاهتمام بالواجب المدرسي	2.96	1.30	9
10	إن بدء أداء الواجب البيتي يحتاج إلى مجهود	2.72	1.04	16
11	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون	2.81	1.07	13
12	إذا دعيت أثناء القيام بالواجب البيتي للقيام بعمل آخر	2.81	1.31	13
13	إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة	2.93	1.30	10
14	يعتقد الآخرون أنني أذاكر بدرجة	2.41	1.08	23
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية	3.17	1.50	3
16	القيام بعمل صعب	3.10	1.43	4
17	أنا بصفة عامة أخطط للمستقبل	3.61	1.51	1
18	أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بدرجة كبيرة جداً	3.10	1.28	4
19	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقاً في الحياة	2.84	1.35	12
20	أرغب في إنجاز عمل أتسلى به	2.21	1.06	24
21	أكون عادةً:	2.45	1.00	22
22	يمكنني أن أقوم بعمل ما دون أن أشعر بالتعب لمدة	2.65	1.18	19
23	أعتقد أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة	2.67	1.37	18

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
24	بالنسبة للمدرسة أكون متحمساً بدرجة	2.69	1.27	17
25	التنظيم سلوك	3.04	1.26	7
26	عندما أبدأ عملا ما	2.92	1.17	11
27	في المدرسة أشعر بالضيق	2.19	1.13	25
	المتوسط العام	2.81	0.59	

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مقياس دافعية الإنجاز لغير المتفوقين تراوحت بين (3.65-4.39)، وكان أبرزها للفقرة رقم (15) التي تنص " أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية."، ثم جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (4.31) والتي تنص على: " إن العمل سلوك "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (20) التي تنص على " أرغب في إنجاز عمل أتسلى به " بمتوسط حسابي بلغ (3.65). كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى مقياس دافعية الإنجاز للمتفوقين (4.06).

- **مركز الضبط للمتفوقين:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس: مركز الضبط للمتفوقين، والمتوسط العام للمجال الكلي، الجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى مقياس مركز الضبط للمتفوقين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أ . يقع الطلبة في المشاكل لأن آبائهم يعاقبونهم كثيرا ب. مشكلة الطلاب في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم	0.09	0.28	23
2	أ . يعود الكثير مما يصيب الناس إلى حظهم السيء ب. يعود سوء الحظ عند كثير من الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها	0.38	0.93	3
3	أ . من الأسباب الرئيسة لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة ب. ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها	0.21	0.41	19
4	أ . يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم ب. غالبا ما تنقضي حياة الإنسان دون أن يقدر قيمته أحد مهما بذل من جهد	0.30	0.51	9
5	أ . إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لامعنى لها ب. غالبية الطلبة لايدركون مدى تأثر علاماتهم بعامل الصدفة	0.28	0.45	12

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
6	أ. لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعلا دون توفر الفرص المناسبة ب. الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم	0.30	0.46	9
7	أ. مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك ب. الذين لايكسبون ود الاخرين لايفهمون كيفية التعامل معهم	0.64	0.48	1
8	أ. تلعب الوراثة دوراً رئيساً في تحديد شخصية الفرد ب. خبرات الفرد في الحياة هي التي ستحدد ما ستكون عليه شخصيته	0.16	0.36	22
9	أ. غالباً ما أرى أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً ب. اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لايجدي أبداً	0.29	0.46	11
10	أ. يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للصدفة فيه إلا نادرا ب. الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب	0.21	0.41	19
11	أ. يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة ب. يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك	0.32	0.47	8
12	أ. عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها ب. ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيراً من الأمور تلعب الصدفة فيها دوراً كبيراً	0.34	0.48	6
13	أ. أنا على يقين أن ما أسعى للحصول عليه لاعلاقة له بالقدر ب. لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء	0.41	0.49	2
14	أ. بعض الناس سيئون ب. هناك جانب طيب في كل إنسان	0.23	0.42	18
15	أ. من يصل إلى مركز مرموق هو ذلك الشخص الذي خدمه القدر في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره ب. لكي يقوم الناس بعملهم بشكل صحيح لابد من وجود القدرة لديهم، فدور القدر في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً	0.27	0.44	14
16	أ. بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا هم ضحايا لقوى لانستطيع فهمها أو السيطرة عليها ب. يمكن للناس من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم	0.38	0.49	3
17	أ. غالبية الناس لايدركون مدى سيطرة عامل الصدفة على مجريات حياتهم ب. في الحقيقة ليس هناك شيء إسمه صدفة	0.20	0.40	21
18	أ. من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك أو لا ب. إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على مدى طيبتك	0.36	0.48	5
19	أ. على المرء ان يكون مستعدا للاعتراف بأخطائه ب. من الأفضل عادة ان يتستر المرء على أخطائه	0.24	0.43	16
20	أ. إن الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة ب. إن ما يصيبنا من سوء الحظ سببه الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معا	0.34	0.47	6
21	أ. نستطيع القضاء على الفساد السياسي إذا بذلنا مزيداً من الجهد ب. من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مركز الحكم	0.28	0.45	12
22	أ. في كثير من الأحيان أشعر انني لاأستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي ب. يستحيل ان أقتنع أن الصدفة أو الحظ يلعبان دوراً مهماً في حياتي	0.24	0.43	15
23	أ. يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم ب. لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين	0.27	0.44	14
	المتوسط العام	0.29	0.10	

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مقياس توجه الضبط للمتفوقين تراوحت بين (0.09–0.64)، وكان أبرزها للفقرة رقم (7)، ثم جاءت الفقرة رقم (13) بمتوسط حسابي (0.41)، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي بلغ (0.09).

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى مقياس مركز الضبط للمتفوقين (0.29).

- مركز الضبط لغير المتفوقين:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس: مركز الضبط لغير المتفوقين، والمتوسط العام للمجال الكلي، الجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى مقياس مركز الضبط لغير المتفوقين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أ . يقع الطلبة في المشاكل لأن آبائهم يعاقبونهم كثيرا ب. مشكلة الطلاب في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم	0.23	0.42	23
2	أ . يعود الكثير مما يصيب الناس إلى حظهم السيء ب. يعود سوء الحظ عند كثير من الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها	0.44	0.50	19
3	أ . من الأسباب الرئيسة لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة ب. ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها	0.58	0.49	10
4	أ . يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم ب. غالبا ما تنقضي حياة الإنسان دون أن يقدر قيمته أحد مهما بذل من جهد	0.61	0.49	7
5	أ . إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لامعنى لها ب. غالبية الطلبة لايدركون مدى تأثر علاماتهم بعامل الصدفة	0.51	0.82	15
6	أ . لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعلا دون توفر الفرص المناسبة ب. الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم	0.64	0.48	5
7	أ . مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك ب. الذين لايكسبون ود الاخرين لايفهمون كيفية التعامل معهم	0.72	0.45	4
8	أ . تلعب الوراثة دوراً رئيساً في تحديد شخصية الفرد ب. خبرات الفرد في الحياة هي التي ستحدد ما ستكون عليه شخصيته	0.49	0.50	18
9	أ . غالباً ما أرى أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً ب. اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لايجدي أبداً	0.57	0.50	11

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	أ . يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للصدفة فيه إلا نادرا ب. الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب	0.54	0.50	12
11	أ . يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة ب. يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك	0.54	0.50	12
12	أ . عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها ب. ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيراً من الأمور تلعب الصدفة فيها دوراً كبيراً	0.40	0.49	22
13	أ . أنا على يقين أن ما أسعى للحصول عليه لاعلاقة له بالقدر ب. لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء	0.41	0.49	20
14	أ . بعض الناس سيئون ب. هناك جانب طيب في كل إنسان	0.62	0.49	6
15	أ . من يصل إلى مركز مرموق هو ذلك الشخص الذي خدمه القدر في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره ب. لكي يقوم الناس بعملهم بشكل صحيح لابد من وجود القدرة لديهم، فدور القدر في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً	0.59	0.49	8
16	أ . بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا هم ضحايا لقوى لانستطيع فهمها أو السيطرة عليها ب. يمكن للناس من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم	0.42	0.50	21
17	أ . غالبية الناس لايدركون مدى سيطرة عامل الصدفة على مجريات حياتهم ب. في الحقيقة ليس هناك شيء إسمه صدفة	0.51	0.50	15
18	أ . من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك أو لا ب. إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على مدى طيبتك	0.77	0.42	2
19	أ . على المرء ان يكون مستعدا للاعتراف بأخطائه ب. من الأفضل عادة ان يتستر المرء على أخطائه	0.98	0.15	1
20	أ . إن الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة ب. إن ما يصيبنا من سوء الحظ سببه الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معا	0.51	0.50	15
21	أ . نستطيع القضاء على الفساد السياسي إذا بذلنا مزيداً من الجهد ب. من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مركز الحكم	0.54	0.50	14
22	أ . في كثير من الأحيان أشعر انني لاأستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي ب. يستحيل ان أقتنع أن الصدفة أو الحظ يلعبان دوراً مهماً في حياتي	0.74	0.44	3
23	أ . يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم ب. لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين	0.59	0.49	8
	المتوسط العام	0.56	0.14	

يظهر من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى مقياس مركز الضبط لغير المتفوقين تراوحت بين (0.23−0.98)، وكان أبرزها للفقرة رقم (19) ، ثم جاءت الفقرة رقم (18) بمتوسط حسابي (0.77) والتي تنص على: " "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (1) التي بمتوسط حسابي بلغ (0.23).

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى مقياس مركز الضبط لغير المتفوقين (0.56).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط، ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين"؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين كل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط، ودافعية الانجاز لدى المتفوقين وغير المتفوقين، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

مصفوفة معاملات الارتباط بين كل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط، ودافعية الانجاز لدى المتفوقين وغير المتفوقين

المستوى	المتغير	التعلم المنظم ذاتياً	دافعية الانجاز	مركز الضبط
المتفوقين	التعلم المنظم ذاتياً	−	*0.65	−*0.48
	دافعية الانجاز		−	−*0.45
	مركز الضبط			−
غير المتفوقين	التعلم المنظم ذاتياً	−	*0.76	−0.119
	دافعية الانجاز		−	−*0.28
	مركز الضبط			−

- **معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05).**

يظهر من الجدول (13) ما يلي:

- بالنسبة لعينة المتفوقين بلغ معامل الارتباط بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الانجاز (0.65) وهو دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ معامل الارتباط بين التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط (0.48−) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ معامل الارتباط بين دافعية الانجاز ومركز الضبط (0.45−) وهو دال احصائياُ عند مستوى الدلالة (α =0.05).
- بالنسبة لعينة غير المتفوقين بلغ معامل الارتباط بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الانجاز (0.76) وهو دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وبلغ معامل الارتباط بين التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط (0.119−) وهو غير دال عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وبلغ معامل الارتباط بين دافعية الانجاز ومركز الضبط (0.28) وهو دال احصائياُ عند مستوى الدلالة (α =0.05).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمستوى الطالب (متفوقين، وغير متفوقين) وجنسه (ذكر، انثى)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمستوى الطالب (متفوقين، وغير متفوقين) وجنسه (ذكر، أنثى)، وتطبيق تحليل التباين الثنائي كما يلي:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز ومركز الضبط تبعاً لمستوى الطالب (متفوقين، وغير متفوقين) وجنسه (ذكر، انثى)

المتغير	الفئة	التعلم المنظم ذاتياً المتوسط الحسابي	التعلم المنظم ذاتياً الانحراف المعياري	دافعية الإنجاز المتوسط الحسابي	دافعية الإنجاز الانحراف المعياري	توجه الضبط المتوسط الحسابي	توجه الضبط الانحراف المعياري
المستوى	المتفوقين (ن = 116)	3.95	0.40	4.06	0.35	6.74	2.30
	غير المتفوقين (ن = 170)	2.55	0.42	2.81	0.59	12.95	3.26
	المجموع الكلي (ن = 286)	3,12	0,81	3,31	0,79	10,43	4,22
الجنس	ذكر (ن = 102)	2.82	0.87	2.86	0.92	11.30	4.49
	أنثى (ن= 184)	3.28	0.72	3.56	0.58	9.95	3.99
	المجموع الكلي (ن =286)	3,12	0,81	3,31	0,79	10,43	4,22

يظهر من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الانجاز ومركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (المستوى والجنس)، وللكشف عن الدلالة الاحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي على جميع مقاييس الدراسة جدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد على مقاييس (التعليم النظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، توجه الضبط) تبعاً لمتغيري (الجنس، المستوى الدراسي)

المصدر	المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المستوى الدراسي	التعليم المنظم ذاتياً	128.61	1	128.61	869.08	0.00
	دافعية الإنجاز	96.44	1	96.44	525.59	0.00
	توجه الضبط	2563.31	1	2563.31	305.09	0.00
الجنس	التعليم المنظم ذاتياً	6.26	1	6.26	42.34	0.00
	دافعية الإنجاز	20.98	1	20.98	114.31	0.00
	توجه الضبط	29.04	1	29.04	3.46	0.06

المصدر	المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الخطأ	التعليم المنظم ذاتياً	41.88	283	0.15		
	دافعية الإنجاز	51.93	283	0.18		
	توجه الضبط	2377.72	283	8.40		
المجموع المصحح	التعليم المنظم ذاتياً	184.68	285			
	دافعية الإنجاز	180.75	285			
	توجه الضبط	5062.10	285			

يظهر من جدول (15) ما يلي:

1- بلغت قيمة (F) لمقياس " التعليم المنظم ذاتياً " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (869.08) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح المتفوقين بمتوسط حسابي (3.95) بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المتفوقين (2.55)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى التعليم المنظم ذاتياً لدى الطلبة المتفوقين.

2- بلغت قيمة (F) لمقياس " دافعية الإنجاز " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (525.59) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح المتفوقين بمتوسط حسابي (4.06) بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المتفوقين (2.81)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين.

3- بلغت قيمة (F) لمقياس " توجه الضبط " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (305.09) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في توجه الضبط تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح الطلبة الغير المتفوقين بمتوسط حسابي (12.95) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمتفوقين (6.74)، وهذا يدل على أن توجه الضبط لدى الطلبة المتفوقين داخلي، بينما كان توجه الضبط لدى الضبط الغير متفوقين خارجي.

4- بلغت قيمة (F) لمقياس " التعليم المنظم ذاتياً " تبعاً لمتغير الجنس (42.34) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.28) بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.82)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى التعليم المنظم ذاتياً لدى الإناث.

5- بلغت قيمة (F) لمقياس " دافعية الإنجاز " تبعاً لمتغير الجنس (114.31) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.56) بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.86)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الإناث.

6- بلغت قيمة (F) لمقياس " توجه الضبط " تبعاً لمتغير الجنس (3.46) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في توجه الضبط تعزى إلى متغير الجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وبعض التوصيات المقترحة بناءً على هذه النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى كل من التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الانجاز، ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين؟"

أشارت نتائج استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مقاييس (التعليم النظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، توجه الضبط) للمتفوقين وغير المتفوقين إلى أن مستوى أفراد عينة الدراسة على مقاييس (التعلم النظم ذاتياً، دافعية الإنجاز، مركز الضبط) كانت للمتفوقين أفضل من غير المتفوقين، ولجميع أفراد العينة كان مستوى التعلم المنظم ذاتياً بمستوى متوسط، ودافعية الانجاز أيضاً متوسطة. وبالنسبة لمركز الضبط فقد كان داخلياً للمتفوقين وخارجياً لغير المتفوقين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام المتفوقين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هو من أهم الأسباب التي ساعدت على تفوقهم الدراسي وارتفاع معدلات تحصيلهم الدراسي، كما أن طبيعة التفوق تتقضي أن يكون لدى الفرد قدراً كافياً من دافعية االإنجاز والتي هي في جوهرها عبارة عن رغبة داخلية قوية نحو التفوق والامتياز، لذلك فلا عجب أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة المتفوقين أعلى من عينة غير المتفوقين. أما فيما يخص مركز الضبط وتوجهه الداخلي لدى عينة المتفوقين فقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع يقتضيه التنظيم الذاتي للتعلم والذي يستلزم أن

يكون الفرد مسيطراً على نفسه ومسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً في طريقة تنظيمه لهذا التعلم وفي اختياره للاستراتيجيات التي يراها مناسبة لمساعدته على تعلم أفضل.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل من مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط، ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين؟"

أشارت نتائج معاملات الارتباط بين كل من التعلم المنظم ذاتياً، ودافعية الإنجاز، ومركز الضبط إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز. ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أيضاً بين التعلم المنظم ذاتياً ومركز الضبط، وتحديداً الضبط الداخلي فكلما كان الطالب يضبط نفسه داخلياً كلما زاد استخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكذلك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أيضاً بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال كون الدافعية بشكل عام مكوناً رئيسياً من مكونات التعلم المنظم ذاتياً، فلكي يستطيع المتعلم ضبط تعلمه بشكل ذاتي؛ لابد أن يكون لديه دافع داخلي يحركه نحو هدف محدد وهو الإنجاز الأكاديمي. فالتعلم المنظم ذاتياً يوجه بهدف، والأهداف عبارة عن تمثيلات معرفية للغايات المراد الوصول إليها، ودافعية الفرد لتحقيق الأهداف هي التي تحدد سلوكه التالي، حيث تسهم في تركيز الانتباه واختيار المهام والأنشطة وتوجيه اختيار الاستراتيجية وبالتالي رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي. لذلك فإنه من الطبيعي أن يرتبط التعلم المنظم ذاتياً ارتباطاً موجباً بدافعية الإنجاز، فمالم يكن المتعلم مدفوعاً بشدة نحو تحقيق التفوق والإنجاز الأكاديمي المرتفع فإنه لن يستطيع تنظيم تعلمه وضبطه بشكل ذاتي وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة في ذلك والاستمرار في هذا السلوك لأن من وظائف الدافعية توجيه السلوك والمحافظة

على استمراريته لتحقيق الهدف. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Pintrich & De Groot, 1990) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الدافعية وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي، ودراسة (M-shannon & shores) التي أشارت إلى أهمية الدافعية للإنجاز والقلق بالنسبة للطلاب وكيف تتفاعل هذه البناءات لتسهيل التنظيم الذاتي للتعلم. وكذلك دراسة رشوان (2005) التي اشارت إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز. وكذلك دراسة (Jackron, Bartels & Kemp, 2009) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز هم أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلاب الذين يتميزون بتجنب الفشل، خصوصا عندما يكون استخدامهم لهذه الاستراتيجيات اختيارياً. وكذلك أشارت نتائج دراسة (Ryan , Jacksan & Bartels, 2010) أن الدافعية للإنجاز ارتبطت باستراتيجيات محددة للتعلم المنظم ذاتياً وهي: التكرار، التوضيح، التنظيم، والتفكير الناقد.

ويمكن تفسير ارتباط التعلم المنظم ذاتياً بمركز الضبط؛ بأن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن التحكم والضبط البيئي وتحديد الأهداف وتحديد خطة لتحقيق الأهداف، وكذلك يتضمن التمييز بين المكافآت المؤقتة الحالية، والمكافآت الدائمة المستقبلية كالحصول على تقديرات مرتفعة والتفوق الدراسي، أي بمعنى أن التعلم المنظم ذاتياً قد يتأثر باعتقادات المتعلم الخاصة بالضبط وبمعتقداته عن القدرة على الفعل وتوجيه الفعل وفائدة الجهد المبذول. واتفقت هذه النتيجة مع الآراء القائلة بأن الطلاب ذوي مركز الضبط الداخلي يقضون وقتاً أطول في ممارسة الأنشطة العقلية، ويظهرون ميلاً أكبر نحو الاستمرار في التحصيل الأكاديمي مثل نتيجة دراسة (Al-Emadi, 2003) التي ذكرها رشوان (2006) والتي توصلت إلى أن طلاب الجامعة الذين يعتقدون أن الجهد المبذول هو المسؤول عن النجاح أو الفشل؛ يتميزون باستخدام استراتيجيات التجهيز والمعالجة، وتطبيق

المعارف والخبرات السابقة في مواقف التعلم الجديدة. كذلك دراسة (Eshel & Kohavi, 2003) التي أكدت على وجود علاقات دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومعتقدات الضبط الذاتي (الداخلي).

أما بالنسبة للارتباط بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط فيمكن تفسيره بأن الدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز تحديداً تنبع من داخل الفرد لتتحكم بسلوكه الخارجي وتوجهه وتحافظ على استمراريته، لذلك كان من البديهي أن ترتبط ارتباطاً موجباً بمركز الضبط الداخلي، فلكي يحقق الفرد الإنجاز والتفوق الذي يسعى إليه لابد أن يكون مدفوعاً داخلياً لتحقيق هذا الإنجاز فيكون بذلك مضبوطاً داخلياً، والعلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز الضبط الداخلي هي علاقة دائرية ' فكلاً من المتغيرين هو سبب ونتيجة للمتغير الآخر في الوقت ذاته. وبما أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز الضبط الداخلي هي علاقة طردية موجبة، فإن العلاقة بينها وبين مركز الضبط الخارجي لابد أن تكون علاقة عكسية سالبة بالضرورة. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Ray, 1984) التي بينت وجود علاقة طردية بين مركز الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز، ودراسة (D`silva & Galejs, 1981) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط والتحصيل المرتفع لدى الأطفال في سن المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 9–13 سنة، ودراسة النجداوي (1991) التي أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للتفاعلات الثنائية بين متغير دافع الإنجاز ومركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن مركز الضبط هو أكثر المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجات الدوافع المدرسية، ودراسة المومني (2005) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط الداخلي، ودراسة العبويني (2008)، ودراسة الشوامين (2011) التي بينت وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط، وأشارت أيضاً إلى إمكانية التنبؤ

بالتحصيل لدى الطلبة من خلال معرفة مستوى مركز الضبط أو دافع الانجاز أو كلا المتغيرين مجتمعين عندهم. في حين اختلفت مع دراسة الأحمد (1999) التي اختلفت مع نتائج كل الدراسات السابقة الأخرى وبينت أن الارتباط بين مركز الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز غير دال إحصائياً.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعا لمستوى الطالب (متفوقين، وغير متفوقين) وجنسه (ذكر، انثى)؟"

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) في التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي لصالح المتفوقين بمتوسط حسابي (3.95) بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المتفوقين (2.55)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى التعليم المنظم ذاتياً لدى الطلبة المتفوقين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي ذكرها بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) للطلبة المنظمين ذاتياً في أثناء عملية التعلم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار، فيثابرون على أداء المهمة، ويعزلون المشتتات، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل لأكاديمي، أما زيمرمان (Zimmerman, 1986) فيرى بأنهم يربطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، كونهم مدفوعين داخلياً ومستقلين ويخططون ويختارون ويبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنة. كما يصفهم بنتريك (Pintrich, 1999) بأنهم أكثر ميلا للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يعتقدون بقدرتهم على أدائها. كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم، وهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة

زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا اكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي للتعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جود Judd (2005) المشار إليها في الجراح (2009) والتي أشارت إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات. كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة أحمد (2007) التي كشفت نتائجها أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي.

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) في التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.28) بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.82)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الإناث. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرير (1995) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث، وكذلك دراسة إبراهيم (1996) التي بينت أيضاً تفوق الإناث على الذكور في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودراسة (Boekaerst, et al., 2003) التي جاءت فيها الفروق لصالح الإناث أيضاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البنات بحكم طبيعتهن أكثر انتظاماً ومواظبة وتحضيراً للدروس من البنين خصوصاً أثناء مرحلة المراهقة التي تقابل مرحلة التعليم الثانوي، كما أن البنين أقل متابعة للدروس والضبط البيئي وأداء الواجبات وغيرها من مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلا عند

قرب الاختبارات النهائية، أو هم أقل وعياً بطبيعة هذه الاستراتيجيات. ويبدو أن هذه النتيجة قد تجد تفسيراً فيما أشار إليه Beth (1984) المشار إليه في (إبراهيم، 1996) بأثر وضع الأهداف على التعلم المنظم ذاتياً حيث وجد أن وضع أهداف قريبة المدى يقوي من التعلم المنظم ذاتياً، في حين أن الأهداف البعيدة قد لا ينتج عنها تحسن واضح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ولذلك قد تضع الإناث أهدافاً متقاربة زمنياً لبلوغها بعكس البنين وبما يفسر تفوقهن مقارنة بالبنين.

كما أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي لصالح المتفوقين بمتوسط حسابي (4.06) بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المتفوقين (2.81)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين أكثر منه لدى غير المتفوقين، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو جبر (2012)، ودراسة الغامدي (ب.ت). ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية أن دافعية الإنجاز تسهم كثيراً في تفوق الطلاب حيث أنها تدفعهم لمزيد من بذل الجهد لبلوغ التفوق، كما هو معلوم فإن دافعية الإنجاز ما هي إلا رغبة قوية في تحقيق التفوق والامتياز الأكاديمي.

وكذلك بينت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.56) بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.86)، وهذا يدل على ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الإناث. وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتائج الدراسات السابقة؛ حيث أشارت دراسة (D`silvam & Galejs, 1981)، ودراسة الأحمد (1999)، ودراسة المومني (2005)، ودراسة الشوامين (2011)، ودراسة أبو جبر (2012) إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز عائدة إلى متغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتغيرات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع والمتعلقة بارتياد المرأة لأغلب مجالات العمل ورغبتها في تحقيق ذاتها في مجتمع مازال ينظر إليها بعين الانتقاص.

كما أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) في مركز الضبط تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي لصالح الطلبة غير المتفوقين بمتوسط حسابي (12.95) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمتفوقين (6.74)، وهذا يدل على أن توجه الضبط لدى الطلبة المتفوقين داخلي، بينما كان توجه الضبط لدى الطلبة غير المتفوقين خارجي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أنو وشنان (2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين وغير المتفوقين في مركز الضبط، حيث كان المتفوقون داخليي الضبط في حين كان غير المتفوقين خارجيي الضبط. في حين اختلفت جزئياً مع نتائج دراسة بني خالد (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط بين المتفوقين وغير المتفوقين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الضبط الداخلي الذي يمارسه المتفوقون على أنفسهم يساعدهم على تنظيم تعلمهم، ويمنحهم مزيداً من الإصرار لبلوغ أهدافهم في التفوق، كما يساعدهم على تقييم مدى تقدمهم الدراسي ويدفعهم للتزود بمزيد من التغذية الراجعة الذاتية، فعندما يكون الرقيب داخلياً فإنه سيكون أقدر على ضبط سلوك المتعلم. ولا شك أن المتفوقين هم أول من يلمس نتائج الضبط الداخلي على تفوقهم لذلك فلا غرابة أن تكون الفروق لصالح المتفوقين في الضبط الداخلي.

بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في توجه الضبط تعزى إلى متغير الجنس. وهنا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بني خالد (2009) فيما يتعلق بمتغير الجنس حيث أن هذه الدراسة توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط، واتفقت

أيضاً مع نتائج دراسة دروزة (2006)، ودراسة التح (2009) التي بينت عدم وجود فروق تعزى للجنس في مركز الضبط. ويمكن تفسير هذه النتيجة بمرور كلا الجنسين تقريباً بنفس الظروف سواء النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو المعرفية....الخ، حيث بدأت المجتمعات تتغير نحو المساواة في معاملة الأبناء ومنحهم قدراً متقارب من الاستقلالية وإن لم تصل إلى حد المساواة بينهم خصوصاً في المجتمعات العربية.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام بتوسيع مدارك الطلبة حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتدريبهم على استخدامها للمساعدة في تحسين تعلمهم وخاصة غير المتفوقين منهم، على اعتبار أن الطلبة المتفوقين يستخدمونها فعلاً.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في المرحلة الثانوية باعتبارها مكوناً رئيساً في التعلم المنظم ذاتياً وبدونها لا يمكن ضمان ممارسة الطالب للتنظيم الذاتي لتعلمه، ويمكن تحقيق ذلك بإعطاء القيمة والأهمية لكل جهد يبذله الطالب لبلوغ الإنجاز ولكل نتيجة يصل إليها مهما كانت صغيرة باعتبارها خطوة على الطريق الصحيح.
- العمل على تنمية توجه داخلي للضبط لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بمنحهم مزيداً من الاستقلالية والثقة وتدريبهم على تحمل مسؤولية سلوكهم وأفعالهم تجاه الذات وتجاه الآخرين، وخصوصا أنهم يمرون بمرحلة عمرية يمثل التطلع إلى الاستقلالية أبرز ملامحها.
- إجراء البرامج والأنشطة الثقافية التي تساعد الطلاب على إبراز مهاراتهم وقدراتهم العقلية والتي تعزز الثقة بالنفس لديهم وبالتالي تكون بمثابة فرص للتدريب على تحمل المسؤولية وتحقيق الذات.
- إجراء المزيد من الدراسات تتناول متغيرات البحث في مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الأساسية والجامعية، وكذلك دراسات تتناول بعض أو كل متغيرات البحث مع متغيرات أخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، لطفي عبد الباسط. 1996. مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر. (10): 238-199

أبو جبر، جهاد حسين. 2012. **التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر منطقة السبع**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو علام، رجاء. 1993. **علم النفس التربوي**. الكويت: دار التعلم للنشر والتوزيع.

أبو قعدان، فراس. 2002. **أثر مركز الضبط في مستوى الإكتئاب لدى مرضى السرطان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبوغزال، معاوية. 2007، العلاقة بين ماوراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***. إربد – الأردن. 3 (1): 89-105

أحمد، إبراهيم إبراهيم. 2007. التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - دراسة تنبؤية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس. 3(31): 69-135.

الأحمد، أمل. 1999. دافعية الإنجاز والضبط الداخلي/الخارجي للسلوك. ***مجلة المعلم العربي***، وزارة التربية، سوريا، 15(2): 121-171

أنو، فاطمة أحمد وشنان، أحمد محمد. 2011. الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس. ***المجلة العربية لتطوير التفوق،*** 3(2): 99-122.

برهوم، موسى. 1979. **تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي/الخارجي في عينة أردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية :عمان.

بني خالد، محمد سليمان. 2009. مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. ***مجلة الجامعة الإسلامية،*** الأردن.17 (2): 491-512.

التح، زياد. 2009. توقع الأداء في المهام المستقبلية لدى طلبة جامعة آل البيت وعلاقته بمركز الضبط. ***مجلة الجامعة الإسلامية،*** 17(1): 583-610 .

جابر، عبد الحميد. 1999. **إستراتيجيات التدريس والتعلم.** دار الفكر العربي، القاهرة.

جابري، عبد الكريم. 1993. **العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط والمعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الجراح، عبد الناصر. 2010. العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية.*** إربد – الأردن. 6 (4): 333-348

الحضيري، ربيعة. 2004. **دراسة إمبيريقية للسمات الشخصية للطلبة المتفوقين بالثانويات التخصصية بشعبية المرقب.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم بالخمس،جامعة المرقب، ليبيا.

دروزة، أفنان نظير. 2006. العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. ***مجلة الجامعة الإسلامية***، 15 (1): 443-464

دويك، انتظار. 1998. **العلاقة بين مركز الضبط والأفكار العقلانية –اللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات الديمغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الدويكات، انتظار. 1998. **العلاقة بين مركز الضبط والأفكار العقلانية – اللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن

رشدان، ليلى. 1993. **موقع التحكم المدرك وعلاقته بالتكيف النفسي وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

رشوان، ربيع عبده أحمد. 2005. **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة**. أطروحة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.

رشوان، ربيع عبده أحمد. 2006. **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة**. عالم الكتب، القاهرة.

الزغول، رافع؛ والزغول، عماد.2009 . **علم النفس المعرفي**، دار الشروق ، عمان.

سحلول، محمد عبد الله. 2009. **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية**. أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة اليرموك، الأردن.

سرحان، عبير . 1996. **العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات** .رسالة ماجستير ، جامعة النجاح - نابلس-فلسطين.

سيد، إمام. 2000. أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، ***مجلة كلية التربية بدمياط،*** جامعة المنصورة، (33): 215-228.

السيد، وليد شوقي شفيق. 2009 . **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.** أطروحة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

شافعي، فداء. 1998 .**علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس** .رسالة ماجستير . جامعة النجاح -فلسطين.

الشوامين، سليمان. (2011). **العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز الضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة تبوك بالممكلة العربية السعودية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.

عبدالله، أحمد؛ وعسكر، علي. 1994. مكز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الكويت، ***مجلة بحوث ودراسات،*** (42): 33- 55

عبدالله، مجدي أحمد. 1996. **السلوك الاجتماعي وديناميا‌ته محاولة تفسيرية.** الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

العبويني، جمانة. (2008). **نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العتوم، عدنان؛ والعلاونة، شفيق؛ والجراح، عبد الناصر؛ وأبوغزال، معاوية. 2005. **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان.

الغدران، وجيه. 2008. **أثر برنامج إرشادي جمعي قائم على المهارات الحياتية في تنمية مفهوم الذات ومركز الضبط لدى أعضاء المراكز الشبابية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأدرن

الفحل، نبيل محمد. 1999. دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. ***مجلة علم النفس***، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب. (49): 70-84

الفرماوي، حمدي؛ ورضوان، وليد. 2004 **الميتامعرفية**، مكتبة النجلو المصرية، القاهرة.

فرير، فاطمة حلمي حسن. 1995. إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق. (13): 1-23.

قطامي، نايفة. 1994. أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، ***دراسات، الجامعة الأردنية***، 21(4): 7- 33

المصدر، عبد العظيم. 2008. الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة الدراسات الإسلامية***، 16(1): 587- 632

ملحم، سامي محمد. 2001. سيكولوجية التعلم والتعليم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

موسى، فاروق. 2009. **أسس السلوك الإنساني: مدخل إلى علم النفس العام**. دار الزهراء، الرياض.

المومني، قتيبة. 2005. **العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

ناصر، أماني. 2006. **التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

النجداوي، حمود أحمد. (1991). **أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. 2003. **علم النفس التربوي**. ط(4)، دار الفرقان، عمان.

هدية، فؤاد حمد. 1994. دراسة لمصدر الضبط (الداخلي والخارجي) لدى المراهقين من الجنسين. ***مجلة علم النفس***. 8 (32).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. ***Metacognition and Learning. 4***(1): 87-95.

Ball, Samuel. (1977). **Motivation in Education,** Academic Press. New York San Francisco.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. ***Journal of Applied psychology: An International Review.*** (51) 269-290.

Boekaerts, M, Rozendaal, J. &Minnaert, M. (2003): Motivation and Self Regulated Learning in Secondary Vocational Education: ***Information-Processing Type and Gender Differences. Learning and Idividual.*** 13 (2) 273-289.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today?. ***International Journal of Educational Research. 31*** (6): 445-457.

Brophy, J. E. (1998). Motivating students to learn. New York: McGraw-Hill.

Butler, D. & Winne, P. (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theorrtical Synthesis. ***Review of Educational Reserch*** 65(3): 245-281

D Silva. C, & Galejs. I. (1981). Locus of Control and Achievement of Nigerian School-AGE Children. ***Published as a separate in the Journal of Psychology.*** 109: 199-204

David M. Shannon & Melanie L. Shores. (2007). The Effects of Self-Regulation, Motivation, Anxiety, and Attributions on Mathematics Achievement for Fifth and Sixth Grade Students. ***Journal Articles; Reports – Research***. 106(7): 225-237.

Eshel, Y . & Kohavi, R. (2003). perceived classroom control self-regulated learning strategies and academic achievement. ***Educational Psychology***, 3(23): 249-260.

Hawe, M .J. (1987): Using Cognitive Psychology to Help Students Learn How Learn, in J. T. E Richard, Eysenck, M. W. & Piper, D. W., (Ed.) **Student Learning: research in education and cognitive psychology,** the society for research into higher education & open university press.

Jared M. Bartels, Susan Magun-Jackson , Arthur D. Kemp. (2010). Volitional Regulation and Self-regulated learning: An Examination of Individual Differences in Approach-Avoidance Achievement Motivation. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology,*** 7(2), 605-626

Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. In D. H. Schunk & B. J.Zimmerman (Eds.), ***Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*** (pp. 86-105). New York: Guilford Press.

Mallaach, R. D. (1990). Identification of Underlying Components of Academic Awareness, Metacognition, Self-Regulated Learning, ***D.A.I*,** 45 (6): 1693.

Markes L. (1998). Decon Structing Locus of Control Implicatins Practitioners. ***Journal of Counsieling and Development*** 76(3): 251-260.

Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology.*** 2(1): 1-34

Munson, L. J. (1993). The Effects of Motivational Orientation and Self-Concept of Ability on the Academic Achievement of African-American students, ***D. A. I.*** 53 (9): 3150.

Myesr, M. P. (1992). A Qualitative Study of Impact of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on College Students, ***D. A. I.*** 33 (4):1110.

Ogawa, A. (2011). Facilitating Self-Regulated Learning: An Exploratory Case of Teaching a University Course on Japanese Society, ***International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,*** 23 (2): 166-174

Paris, G., & Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. A commissioned paper for the U.S. department of

education project: Preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school. (pp. 1-23). **(http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf)**

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivation and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. ***Journal of Educational Psychology***. 82 (1): 33-40.

Pintrich, P. (2000a). The Role of Gale Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) **Handbook of Self-Regulation**, San Diego, Academic Press, Pp451-502.

Pintrich, P. R. (1999a). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. ***International Journal of Educational Research, 31***, 459-470.

Pintrich, P. Roeser, R. & DeGroot, E. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents Motivation and Self-Regulated Learning. ***Journal of Early Adolescence.*** 14 (2): 139-161.

Ray, J. (1984). Locus of Control a Moderator of the Relationship Between Level of Aspiration and Achievement Motivation. ***The Journal of Social Psychology.*** 124: 131-132.

Ruohotie , P(2002). Motivation and Self regulation in learning ,in Ruohotie ,P &Niemi,H:**Theortical Understanding for Learning in the Virtual University** ,Finland :RECE,pp.37-70

Ryan, Joseph.J, Bartels, Jared M. Magun-Jackson ,Susan. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals. ***Individual Differences Research www.idr-journal.com***. 8(2): 97-110.

Sansone, C & Harackiewicz, J. (1996). "I Don’t Feel Like It" The Function of Interest and Self-Regulation. In L. Martin & A. Tesser (Eds***):*** ***Starving and Feeling Interaction Among Goals, Affect, and Self-Regulation,*** (Pp. 203-228), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Scher, A. & Fry, P. S. (1984). The effects of father absence on children's achievement motivation, ego-strength, and locus-of-control orientation: A five-year longitudinal assessment. ***British Journat of Developmental Psychology*.** 2: 167-178.

Schunk, D. (2001). Social Cognitive Theory Self-Regulated Learning. in Zimmermam, & D. Schunk (Eds.): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, (125-151) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), ***Self-regulated learning***

and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.

Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), ***Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*** (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Singh,P. N. D. (2009). An Analysis of Metacognitive Processes Individual in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm

van den Hurk, M. (2006). The relation between selfregulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. ***Active Learning in*** *Higher Education*, *7*(2), 155-169.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), ***Development of achievement motivation*** (91-120). San Diego, CA: Academic Press.

Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. & Muis, K. (2001) Methodological Issuse and Advances in Researching Tactics Strategis, and Self-Regulated Learning. in P. R. Pintrich & M. Meahr (Eds), ***Advances in***

Motivation and Achievement: New Direcions in Measurs and Methods (531-566) Amsterdam

Wolters, C. (2003b). Understanding Procrastination for A Self-Regulated Learning Perfective. ***Journal of Educational Psychology,*** 95(1): 179-187.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Reflections on Theories of Self-Rgulated Learning and Academic Achievement In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds) Self**-Rgulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives,** (2,289-307), New JerseyMahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (1986). Becoming a self- regulated learner: which are the key subprocesses? ***ContemporaryEducational Psychology***, 11, 307-313.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), ***Student perceptions in the classroom*** (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), ***Handbook of academic learning*** (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.

ملحق (أ)

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

تتضمن القائمة التالية المستخدمة في التعلم والدراسة، والمطلوب منك قراءة كل فقرة جيداً وتحديد درجة انطباقها عليك:

م	الفقرات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقاً
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
1	عندما أقرأ موضوع ما أفهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
2	أسجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي					
3	عندما أتعلم شيئا جديدا أقوم بشرحه لزملائي					
4	أذاكر في مكان هادئ حتى أتمكن من التركيز					
5	أحاول البحث في المكتبة أو الإنترنت عن أي معلومات تفيدني في فهم المعلومات الغامضة					
6	عندما يصعب علي فهم موضوع معين ألجأ إلى بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني على الفهم					
7	عندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم المقررات الدراسية لتنمية كفاءتي العلمية					
8	أحدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا					
9	عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها					
10	أقوم بأداء الأعمال المطلوب القيام بها في وقتها ولا أؤجلها لوقت آخر					
11	أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهه في المقررات الأخرى					
12	أتعاون مع زملائي حتى لتحقيق فهم أفضل لما ندرسه					
13	عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي، أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية					
14	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا حتى لا أنساها					
15	أضع لنفسي أهدافا محددة لتساعدني في عملية الاستذكار قبل أن أبدأ المذاكرة					
16	عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب إلى زملائي شرحه					
17	أبدأ مذاكرتي قبل امتحانات نهاية الفصل بمدة كافية وأنظم وقتي خلال تلك الفترة					

م	الفقرات	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقاً
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
18	عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرات عديدة بصوت مسموع					
19	أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول تذكرها قبل المذاكرة					
20	أغير الطريقة التي أذاكر بها لتتناسب مع متطلبات المقرر					
21	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه					
22	أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين					
23	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها					
24	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي أنسحب ولا أشارك معهم					
25	عندما أذاكر مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة					
26	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لآخر وأمشي في المكان وأنا أذاكر					
27	عند المذاكرة أتوقف من حين لآخر وأحدد الأسئلة المتوقعة على ما ذاكرته وأفكر في إجابتها في ذهني					
28	أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد وأحدد مدى تغلبي عليها					
29	أتأكد من أن كل ما أحتاجه متوافر في مكان المذاكرة حتى أستطيع التركيز فيما أذاكر					
30	عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع ما تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم والتزود بالمعلومات					
31	عندما أستعد لأخذ امتحان في مادة ما أراجع المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات					
32	أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي وقعت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى					
33	أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقراه لتساعدني على الفهم					
34	أسال أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر وأبحث عنها في المكتبة					
35	عندما أسرح وأنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة معاودة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح					

ملحق (ب)

مقياس الدافعية للإنجاز

يتكون المقياس التالي من (27) من الفقرات الناقصة ويليها عدد من العبارات التي تكملها، والمطلوب منك قراءة كل فقرة واختيار العبارة المناسبة التي ترى أنها مكملة لهابوضع علامة (X) بين القوسين.

الفقرات

1-إن العمل سلوك:

( ) أ- أتمنى ألا أفعله أبداً ( ) ب- لا أحب أداءه كثيراً

( ) جـ- أتمنى أن أفعله ( ) د- أحب أداءه ( ) هـ- أحب أداءه دائماً

2-في المدرسة يعتقدون أنني:

( ) أ- أعمل بجد ( ) ب- أعمل بتركيز ( ) جـ- أعمل بدون تركيز

( ) د- غير مكترث بعض الشيء ( )هـ- غير مكترث أبداً

3- أرى أن الحياة التي بلا عمل مطلقا:

( ) أ- مثالية ( ) ب- سارة جداً ( ) جـ- سارة

( ) د- غير سارة ( ) هـ- غير سارة أبداً

4-إن صرف قدراً من الوقت للاستعداد لأمر مهم:

( ) أ- لاقيمة له في الواقع ( ) ب- غالباً ما يكون أمراً ساذجاً

( ) جـ- غالباً ما يكون مفيداً ( ) د- له قدر كبير من الأهمية

( ) هـ- ضروري للنجاح

5-عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

( ) أ- مرتفعة جداً ( ) ب- مرتفعة ( ) جـ- متوسطة

( ) د- منخفضة ( ) هـ- منخفضة جداً

6-عندما يشرح المعلم الدرس:

( ) أ- أصر على أن أبذل قصارى جهدي لأعطي انطباعا حسناً عن نفسي

( ) ب- عادة أوجه انتباهاً شديداً للمعلومات التي تقال

( ) جـ- يكوني انتباهي للمعلومات الجديدة متوسطاً

( ) د- تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى

( ) هـ- أميل إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس

7-أعمل عادة:

( ) أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ( ) ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

( ) جـ- كما قررت أن أعمل ( ) د- أقل بقليل مما قررت أن أعمله

( ) هـ- أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماما عندئذ:

( ) أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

( ) ب- أبذل جهدي مرة اخرى للوصول إلى هدفي

( ) جـ- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

( ) د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

( ) هـ- أتخلى عن هدفي عادة

9 - أعتقد أن الاهتمام بالواجب المدرسي:

( ) أ- غير مهم جداً ( ) ب- غير مهم ( ) جـ- متوسط الأهمية

( ) د- مهم ( ) هـ- مهم جداً

10 -إن بدء أداء الواجب البيتي يحتاج إلى مجهود:

( ) أ- كبير جداً ( ) ب- كبيراً ( ) جـ- متوسطاً

( ) د- قليلاً ( ) هـ- قليلاً جداً

11 - عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( ) أ- مرتفعة جداً ( ) ب- مرتفعة ( ) جـ- متوسطة

( ) د- منخفضة ( ) هـ منخفضة جداً

12 -إذا دعيت أثناء القيام بالواجب البيتي للقيام بعمل آخر:

( ) أ- غالباً أعود مباشرة إلى المذاكرة

( ) ب- أستريح قليلاً ثم أعود للعمل

( ) جـ- أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

( ) د- أجد صعوبة قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

( ) هـ- لا أعاود العمل مجدداً

13 - إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

( ) أ- أحب أن أؤديه دائماً ( ) ب- أحب أن أؤديه غالباً

( ) جـ- أؤديه فقط إذا كوفئت عليه أحياناً ( ) د- أؤديه نادراً

( ) هـ- لا أؤديه إطلاقاً

14 - يعتقد الآخرون أنني أذاكر بدرجة:

( ) أ- كبيرة جداً ( ) ب- كبيرة

( ) جـ- متوسطة ( ) د- قليلة ( ) هـ- قليلة جداً

---

15 - أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية:

( ) أ- قليلة جداً ( ) ب- قليلة ( ) جـ- متوسطة

( ) د- كبيرة ( ) هـ- كبيرة جداً

16- عند القيام بعمل صعب فإنني:

( ) أ-أتخلى عنه سريعاً جداً ( ) ب-أتخلى عنه سريعاً

( ) جـ-أتخلى عنه بسرعة متوسطة

( ) د- لا أتخلى عنه سريعاً ( ) هـ- أواصل العمل فيه عادةً

17- أنا بصفة عامة أخطط للمستقبل:

( ) أ- دائماً ( ) ب- غالباً

( ) ج- أحياناً ( ) د- نادراً ( ) هـ- لا أخطط مطلقاً

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بدرجة كبيرة جداً:

( ) أ- مهذبين جداً ( ) ب- مهذبين

( ) جـ- مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الدرجة ( ) د- غير مهذبين

( ) هـ- غير مهذبين على الإطلاق

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقاً في الحياة:

( ) أ- كثيراً جداً ( ) ب- كثيراً

( ) جـ- قليلاً ( ) د- قليلاً جداً ( ) هـ- لا أعجب بهم مطلقاً

20- عندما أرغب في إنجاز عمل أتسلى به:

( ) أ- لا أجد الوقت لذلك مطلقاً ( ) ب- عادةً لايكون لدي الوقت لذلك

( ) جـ- غالباً لايكون لدي الوقت لذلك ( ) د- أحياناً يكون الوقت لدي قليلاً جداً

( ) هـ-- دائماً يكون لدي الوقت

21- أكون عادةً:

( ) أ- مشغولا جداً ( ) ب- مشغولاً ( ) جـ- غير مشغول كثيراً

( ) د- غير مشغول ( ) هـ- غير مشغول على الإطلاق

22- يمكنني أن أقوم بعمل ما دون أن أشعر بالتعب لمدة:

( ) أ- طويلة جداً ( ) ب- طويلة ( ) جـ- متوسطة

( ) د- قصيرة ( ) هـ قصيرة جداً

23- أعتقد أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

( ) أ- ذات قدر كبير جداً ( ) ب- ذات قدر ( ) جـ- غير ذات قدر

( ) د- مبالغ في قيمتها ( ) هـ- غير ذات قيمة

24- بالنسبة للمدرسة أكون متحمساً بدرجة:

( ) أ- كبيرة جداً ( ) ب- كبيرة

( ) جـ- متوسطة ( ) د- قليلة ( ) هـ قليلة جداً

25- التنظيم سلوك:

( ) أ- أحب أن أمارسه دائماً ( ) ب- أحب أن أمارسه كثيراً

( ) جـ- أحب أن أمارسه

( ) د- لا أحب أن أمارسه كثيراً ( ) هـ- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

26- عندما أبدأ عملا ما فإنني:

( ) أ- لاأنهيه بنجاح على الإطلاق ( ) ب-أنهيه بنجاح نادراً

( ) جـ-أنهيه بنجاح أحياناً

( ) د-أنهيه بنجاح عادةً ( ) هـ- أنهيه بنجاح دائماً

27- في المدرسة أشعر بالضيق:

( ) أ- دائماً ( ) ب- غالباً

( ) ج- أحياناً ( ) د- نادراً ( ) هـ- لا أشعر بالضيق على الإطلاق

ملحق (ج)

مقياس مركز الضبط (داخلي _ خارجي)

فيما يلي (29) زوجاً من الفقرات، والمطلوب منك وضع دائرة حول رمز الفقرة التي ترى أنها الأنسب من وجهة نظرك:

م	الفقرات
1	أ. يقع الطلبة في المشاكل لأن آبائهم يعاقبونهم كثيرا ب. مشكلة الطلاب في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم
2	أ. يعود الكثير مما يصيب الناس إلى حظهم السيء ب. يعود سوء الحظ عند كثير من الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها
3	أ. من الأسباب الرئيسة لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة ب. ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها
4	أ. يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم ب. غالبا ما تنقضي حياة الإنسان دون أن يقدر قيمته أحد مهما بذل من جهد
5	أ. إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لامعنى لها ب. غالبية الطلبة لايدركون مدى تأثر علاماتهم بعامل الصدفة
6	أ. لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعلا دون توفر الفرص المناسبة ب. الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم
7	أ. مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك ب. الذين لايكسبون ود الاخرين لايفهمون كيفية التعامل معهم
8	أ. تلعب الوراثة دوراً رئيساً في تحديد شخصية الفرد ب. خبرات الفرد في الحياة هي التي ستحدد ما ستكون عليه شخصيته
9	أ. غالباً ما أرى أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً ب. اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لايجدي أبداً
10	أ. يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للصدفة فيه إلا نادرا ب. الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب
11	أ. يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة ب. يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك
12	أ. عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها ب. ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيراً من الأمور تلعب الصدفة فيها دوراً كبيراً
13	أ. أنا على يقين أن ما أسعى للحصول عليه لاعلاقة له بالقدر ب. لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء

م	الفقرات
14	أ. بعض الناس سيئون ب. هناك جانب طيب في كل إنسان
15	أ. من يصل إلى مركز مرموق هو ذلك الشخص الذي خدمه القدر في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره ب. لكي يقوم الناس بعملهم بشكل صحيح لابد من وجود القدرة لديهم، فدور القدر في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً
16	أ. بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا هم ضحايا لقوى لانستطيع فهمها أو السيطرة عليها ب. يمكن للناس من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم
17	أ. غالبية الناس لايدركون مدى سيطرة عامل الصدفة على مجريات حياتهم ب. في الحقيقة ليس هناك شيء إسمه صدفة
18	أ. من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك أو لا ب. إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على مدى طيبتك
19	أ. على المرء ان يكون مستعدا للاعتراف بأخطائه ب. من الأفضل عادة ان يتستر المرء على أخطائه
20	أ. إن الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة ب. إن ما يصيبنا من سوء الحظ سببه الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معا
21	أ. نستطيع القضاء على الفساد السياسي إذا بذلنا مزيداً من الجهد ب. من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مركز الحكم
22	أ. في كثير من الأحيان أشعر انني لاأستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي ب. يستحيل ان أقتنع أن الصدفة أو الحظ يلعبان دوراً مهماً في حياتي
23	أ. يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم ب. لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين
24	أ. القائد المناسب هو الذي يتوقع أن يقرر الناس بأنفسهم ما يجب أن يفعلوه ب. القائد المناسب هو الذي يحدد لكل شخص ما يتوجب عليه من أعمال
25	أ. ما يحدث لي هو ما أفعله ب. أشعر أحيانا أنني لاأستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي
26	أ. في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها ب. الناس هم المسؤولون على المدى البعيد عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو المحلي
27	أ. هناك مبالغة على التأكيد على الرياضة في المرحلة الثانوية ب. إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعد طريقة ممتازة لبناء الشخصية
28	أ. يندر أن يشعر الطالب أن الامتحان غير عادل إذا كان استعداده له جيداً ب. في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد التام لها عديم الجدوى
29	أ. لا أستطيع أحياناً أن أفهم كيف يتوصل المعلمون للعلامات التي يعطونها للطلبة ب. هناك ارتباط مباشر بين ما أبذل من جهد في دراستي والعلامات التي أحصل عليها

ملحق (د)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
.1	أ.د محمد أحمد صوالحة	أستاذ	علم نفس تربوي	اليرموك
.2	ا.د. حامد دهون	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	البلقاء التطبيقية
.3	أ.د عبد الكريم محمد جرادات	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
.4	د. عمر مصطفي الشواشرة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
.5	د. نضال الشريفين	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	اليرموك
.6	د. محمد فؤاد الحوامدة	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	اليرموك
.7	د. محمد علي مهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
.8	د. فيصل خليل الربيع	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	اليرموك
.9	د. حنان يونس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	البلقاء التطبيقية
.10	سهيلة محمد العساسلة	مدرسة	علم نفس تربوي	وزارة التربية والتعليم

ملحق (هـ)

كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية و التعليم لمنطقة اربد الأولى

الرقم: ٢٩٢٢/١٢/٢٧
التاريخ: ١٤٣٣/٦/٢٨
الموافق: ٢٠١٢/٥/٢٠

مدير / مديرة مدرسة........................ المحترم

الموضوع/البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

اشارة إلى كتاب عطوفة رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/٤٩٥/١٠٧ تاريخ ٢٠١٢/٤/٢٣ م. تقوم الطالبة ربيعة الحضيري بدراسة بعنوان "التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين" و ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص علم نفس ارشادي وتربوي. ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدرستكم.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها. على أن يتم مطابقة الاستبانة مع الاستبانة المرفقة.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

مدير التربية والتعليم

الدكتور منذر هارون صلاح
مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة للسيد / رق. التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

هاتف: (٠٩-٨-٧٢٧٥٩٦٧) ص.ب: (١٤٨٣) فاكس: (٧٢٧٤٥٦٩)

Abstract

Al-hodieri. Rabia Omar Salem. Self-Regulated Learning and its Relationship to Both Achievement Motivation, and Locus of Control among a Sample of High School Students Gifted and Non-Gifted PhD Dissertation. (2013). Supervisor (Dr. Nasr Mohammad Al-Ali).

The purpose of this study was to investigate the relationship between the self-regulated learning and each of achievement motivation and locus of control among secondary students, as well as exploring the differences in each due to gender and achievement level.

The sample of the study consisted of (286) male and female secondary students chosen from (5) schools in Irbid first educational directorate studying different branches and from different classes for the purposes of comparison. To achieve the aim of this study the researcher administered the self regulated learning strategies scale developed by (Rashwan, 2005) in the Egyptian environment after being adapted to fit the Jordanian one. Moreover, the researcher administered the achievement motivation scale for children and adults developed by (Hermans, 1970) and adapted to the Arabic environment by (Musa, 1987) as well as Rotter scale for internal-external control adapted to the Jordanian environment by (Barhoum, 1979).

The findings of the students showed that there is a significant statistical positive relationship between self regulated learning and achievement motivation in one hand and self regulated learning and locus of control in the other. Significant correlations were also found achievement motivation and locus of control.

Moreover, the findings of the study showed that there are significant statistical differences in using self regulated learning strategies attributed to achievement level in favor of talented students and in gender variable in favor of females. There are significant statistical differences in

achievement motivation attributed to level variable in favor of talented students and in gender variable in favor of females. The findings showed that there are significant statistical differences in locus of control attributed to attributed to achievement level variable in the favor of talented students while, there were no significant differences attributed to gender variable.

Key Words: Self-regulated learning. Achievement motivation. Locus of control. Secondary stage students. Talented students.